

# XIV Jornades d'Educació Emocional

*L'educació emocional al centre del canvi educatiu*

## XIV Jornadas de Educación Emocional

*La educación emocional en el centro del cambio educativo*

Coordinadors / Coordinadores

Aldámiz-Echevarría, M. Mar

Barredo Gutiérrez, Blanca

Bisquerra Alzina, Rafel

García Aguilar, Núria

Giner Tarrida, Antoni

Pérez-Escoda, Núria

Tey Teijón, Amelia



## col·lecció / colección

## COL·LECCIÓ JORNADES I CONGRESSOS, 14

## edició / edición



Primera edició: Juny 2018

Edició: Institut de Desenvolupament Professional, IDP-ICE. Universitat de Barcelona

Pg. Vall d'Hebron, 171 (Campus de Mundet) - 08035 Barcelona

Tel. (+34) 934 035 175; [ice@ub.edu](mailto:ice@ub.edu)

Consell Editorial: Xavier Triadó, Carme Panchón, Max Turull, Mercè Gracenea

Maquetació i correcció de text: Mercè Gracenea

## amb el suport de / con el apoyo de:



Grup de  
Rerca en  
Orientació  
Psicopedagògica



Aquesta obra està subjecta a la llicència Creative Commons 3.0 de Reconeixement-NoComercial-SenseObresDerivades. Consulta de la llicència completa a: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>



*Esta obra está sujeta a la licencia Creative Commons 3.0 de Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivadas. Consulta de la licencia completa en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>*

Aldámiz-Echevarría, M. Mar; Barredo Gutiérrez, Blanca; Bisquerra Alzina, Rafel; García Aguilar, Núria; Giner Tarrida, Antoni; Pérez-Escoda, Núria; Tey Teijón, Amelia (Coords.). *XIV Jornades d'Educació Emocional/XIV Jornadas de Educación Emocional*. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Desenvolupament Professional, IDP-ICE), 2018. Document electrònic. Disponible a: <http://hdl.handle.net/2445/128783>

URI: <http://hdl.handle.net/2445/128783>

ISBN: 978-84-09-09676-3

## ÍNDEX

INTRODUCCIÓ.....	6
COMUNICACIONS.....	7
De la educación emocional a la cultura emocional pública. Horizonte 2030. <b>Mireia Cabero Jounou</b> .....	8
Educación emocional a través de REMIND. Una propuesta basada en factores contextuales. <b>Judit Ruiz, Luis López y M. Pau Sandín</b> .....	19
¿De qué se ríe el estudiantado? <b>Anna María Fernández Poncela</b> .....	30
Investigación Evaluativa y Educación Emocional para el profesorado: un encuentro pertinente y necesario. <b>Patricia Torrijos Fincias, Eva María Torrecilla Sánchez, Juan Pablo Hernández Ramo y María José Rodríguez Conde</b> .....	40
Educación Emocional como prevención del acoso escolar. <b>M. Núria Valls Molins</b> .....	52
La expresión simbólica en la emocionalidad de los adolescentes. Trabajar la conciencia emocional con “ <i>Mover los Sentimientos</i> ”. <b>Mercè Gil Viñas y Carmen Sanjuán Pertusa</b> .....	61
Extraescolar de coaching i intel·ligència emocional. <b>Neus Navarro Muñoz</b> .....	71
Maestras, percepciones y emociones. <b>Anna María Fernández Poncela</b> .....	79
Generando emociones positivas hacia ti mismo. Proyecto “Yo soy, yo seré”. <b>Noemí Calero, Antoni Giner, Cristina Montañés, Aureliano Santiago Pérez y Carmen Vanrell</b> .....	90
Desarrollo y evaluación de un programa de Educación Emocional en Primaria. <b>Sonia López Díaz-Villabell y Raquel Gilar Corbí</b> .....	99
Una experiencia de éxito educativo mejorando la convivencia en la escuela. <b>Núria Molina Amate, David Cuadrado Salido y Tamara Pinto Merlos</b> .....	106
Estudio sobre la competencia emocional y la satisfacción en la adolescencia. <b>Èlia López-Cassá, Nuria Pérez-Escoda y Albert Alegre</b> .....	116
El temps d'esbarjo al programa de convivència: estratègies per desenvolupar l'educació socio-emocional i la gestió de conflictes. <b>Ramón Hidalgo Raya i Irantzu Muniáin Matos</b> .....	124
L'educació emocional en la prevenció dels trastorns de la conducta alimentària en l'àmbit escolar. <b>Anny Maestri Williams</b> .....	135

La educación emocional en el proyecto de convivencia y en el desarrollo humano. Èlia López-Cassá, Maria Cruz Royo y Maria Pernía.....	145
Programa de desenvolupament emocional per a joves del Centre Residencial d'Acció Educativa per joves malalts mentals Can Rubió. Laia Mestres, Rafa Berlanga, Marta González, M <sup>a</sup> Carmen Manzanares i Pilar Nasarre.....	153
Una experiència d'educació emocional al casal d'estiu de la Granja Escola: una innovació a l'àmbit de l'oci educatiu. Cristina Gutiérrez Lestón, Marta Eroles, Núria Pérez-Escoda i Mercedes Reguant.....	164
Tengo derecho a sentir. Una propuesta de buenas prácticas en desarrollo socioemocional. Ramiro A. Ortegon Delgadillo, Javier Castillo Rubio, Oriol Julià Aguarón, Carles Porrini i Cubells, Laura Torrella Llauger y Gabriela Bunduc.....	175
L'educació emocional al centre de l'atenció als joves amb altes capacitats intel·lectuals. Elisabet Salvans Benítez, Núria Pérez-Escoda i Núria Rajadell Puiggròs.....	187
Elaboración, desarrollo y aplicación de un programa de <i>mindfulness</i> para alumnado con necesidades educativas especiales. Marisol Camps Fernández, Alberto Amutio, Mari Paz Sandín y Luis López-González.....	199
<b>PÒSTERS.....</b>	<b>210</b>
Las Artes en el empoderamiento emocional de la ciudadanía. Diego Calderón, Josep Gustems, Ana Portela, Carolina Martín y Concha Fuentes.....	211
Les agrupacions musicals juvenils: models per a la millora del clima socioemocional. Salvador Oriola Requena, Josep Gustems Carnicer, i Gemma Filella Guiu .....	212
Dimensió emocional a la música tradicional catalana: perfil psicosocial dels músics. Maria Antònia Pujol i Subirà, Josep Gustems i Carnicer i Caterina Calderón i Garrido .....	213
Avalando programas educativos: Inteligencia Emocional Auto percibida en adolescentes de Brasil. Patricia Torrijos Fincias, María Vaquero Diego y María José Rodríguez Conde i Mauricio .....	214
Aplicació i Avaluació d'un programa de Desenvolupament de Competències Emocionals (PDCE). Capacitació professional en Orientació i Inserció Sociolaboral. Núria Pérez-Escoda i Kaltia Velar .....	215
Estat de la qüestió de l'educació emocional en les universitats espanyoles. Judit Teixiné, Rafael Bisquerra, Gemma Filella i Agnes Ros-Morente .....	216
La experiencia del diario emocional. Con "Mover los sentimientos". Carmen Sanjuan Pertusa.....	217



Programa de convivència del centre. <b>Ramón Hidalgo Raya y Irantzu Muniaín Matos</b> ....	218
Programa para desarrollar la resiliencia en lugares de vulnerabilidad. <b>Adela Lic y Cavia Sánchez</b> .....	219
Curtmetratges per al desenvolupament de competències emocionals a l'educació primària. <b>Alba Montoya Rubio i Salvador Oriola Requena</b> .....	220
Les emocions activen l'aprenentatge. <b>Cinta Forcadell Vericat</b> .....	221
Igualtat de gènere a l'Institut Montsià. Les emocions ens mouen. <b>Cinta Forcadell Vericat i Àngels Cabrera Giner</b> .....	222
El desenvolupament de competències emocionals en l'aprenentatge-servei a les Escoles Garbí Pere Vergés. <b>Maria Sindreu, Montse Yuste i Natalia Pueyo</b> .....	223
Cohesió social en centres educatius de l'Hospitalet: moviment d'innovació pedagògica en un moment de canvi. <b>Ana Belén Cano Hila, Angelina Sánchez Martí, M<sup>a</sup> Pilar Sandín Esteban i Pilar Folgueiras Bertomeu</b> .....	224
La fusteria com a estratègia d'educació emocional amb alumnes amb necessitats educatives específiques: el cas del CEE La Ginesta. <b>Rafel Argemí i Baldich</b> .....	225
Programa d'educació emocional dels 3 als 18 anys GROP. <b>Esther García-Navarro i Èlia López-Cassà</b> .....	226
Club de Clubes. Primeros pasos para la autogestión del ocio. Programa de rehabilitación psicosocial para la gestión y el aprovechamiento del tiempo libre en un centro residencial de rehabilitación para personas con trastorno mental grave. <b>Judith Manzano del Ama, Patricia Torrijos Fíncias, Blanca Conejero González, Raquel Domínguez Benavente y Paula Morales García</b> .....	227

## INTRODUCCIÓ

L'educació emocional és una innovació educativa que es proposa educar per a la vida i té com a punt de partida un conjunt de necessitats socials que no estan suficientment ateses a través de les àrees acadèmiques ordinàries, com per exemple la prevalença de violència, ansietat, estrès, depressió, comportaments de risc, etc. L'educació emocional s'emmarca dins els moviments de renovació pedagògica, de llarga tradició a Catalunya, que es proposen educar per a la vida. Manifestacions recents d'aquests moviments són Escola Nova 21 i Xarxes per al canvi. Considerem que hi ha arguments de pes perquè l'educació emocional estigui al centre del canvi educatiu i, per tant, creiem que hauria d'ocupar un espai de rellevància dins aquests moviments d'innovació pedagògica. Amb aquest objectiu s'organitzen aquestes Jornades. La intenció és impulsar projectes que deixin clara la relació entre l'educació emocional i la innovació educativa, que l'educació emocional estigui present en els processos d'innovació pedagògica i que aquests la incorporin com un element essencial. Per fer patent aquesta relació, s'organitzen aquestes Jornades, en les quals col·laboren l'ICE de la UB, el GROP, Escola Nova 21 i Xarxes per al canvi, amb la intenció de fer contribucions significatives.

Ja s'estan planificant les *XV Jornades d'Educació Emocional: la formació dels educadors i de les educadores en Educació Emocional*, les quals es realitzen els dies 17 i 18 de maig de 2019. Aquesta vegada volem reflexionar plegats al voltant, tant de la formació inicial com de la formació permanent dels educadors/res, per tal de continuar avançant en la consolidació dels "fonaments" emocionals que tot docent ha de tenir.



## COMUNICACIONS

## De la educación emocional a la cultura emocional pública. Horizonte 2030

### From emotional education to public emotional culture. Horizon 2030

Mireia Cabero Jounou

[mcaberoj@uoc.edu](mailto:mcaberoj@uoc.edu)

Universitat Oberta de Catalunya

**Resumen.** El objetivo de este trabajo es dar a conocer uno de los retos de futuro que tiene la educación emocional: la cultura emocional pública. En él se expone el argumentario que da sentido a este reto que la educación emocional debe recorrer en los próximos 15 años, y que visibiliza la necesidad y la urgencia social de un método válido, fiable y replicable para generar cultura emocional pública en los países. Este trabajo comparte un proyecto pionero en cultura emocional pública que se está pilotando en Catalunya desde el año 2015. Es un proyecto con mirada poblacional de la salud, que pone el foco en la intervención comunitaria y en la promoción de la salud emocional a través del compromiso de los distintos liderazgos que influyen en nuestra comunidad: el educativo, social, político, sanitario, empresarial e institucional. Esta prueba piloto transversal de innovación social surge del compromiso por generar conocimiento, resultados y buenas prácticas que constituyan el marco conceptual y de intervención del futuro de la cultura emocional pública.

**Palabras clave:** cultura emocional pública; bienestar emocional; promoción salud emocional; educación emocional.

**Abstract.** The aim of this research is to announce one of the emotional education future challenges: public emotional culture. Several reasons confirm there is a social urgency forcing a reliable methodology to generate public emotional culture. It is our purpose: public emotional culture becomes meaningful and authentically useful. This research is also sharing a pioneering project carried out in Catalonia since 2015; it works on the integration and commitment of different leaderships influencing our community: educational, health, social, political, business and institutional. This research comes from our commitment and engagement to generate knowledge, results and good practices to become the conceptual and intervention framework for the future public emotional culture.

**Key words:** public emotional culture; emotional wellbeing; promotion of emotional health; emotional education.

## Introducción

### *Perspectiva 1990-2017*

Han transcurrido más de veinticinco años desde que Salovey y Mayer (1990) conceptualizaran por primera vez en un artículo académico la inteligencia emocional. Veintisiete años después son numerosos los académicos y las investigaciones que han generado conocimiento, metodología y buenas prácticas en inteligencia emocional y en temáticas satélite (educación emocional, *fluir*, *mindfulness*, psicología positiva, neurociencia, etc.). Podríamos nombrar a referentes como Bar-On, Bisquerra, Boyatzis, Brackett, Caruso, Csikszentmihalyi, Eckman, Diener, Fordyce, Fredrickson, Gardner, Goleman, Kabat-Zinn, Lyubomirsky, McKee, Seligman, etc.; comprometidos y generosos todos ellos en su legado.

Durante estos más de veinticinco años se ha producido una simbiosis entre el conocimiento y la transformación. Profesionales de la educación, de la salud, de la organización y facultativos sociales han procurado ejercer de puente entre la conceptualización teórica de estos referentes y la práctica diaria. Se ha trabajado por el preciado reto de introducir en los centros educativos, universidades, empresas, hospitales y en la atención social y comunitaria los principios de la inteligencia emocional, así como programas para el desarrollo de las competencias emocionales.

En 2017, gracias a los teóricos y a los prácticos, la inteligencia emocional es un constructo normalizado y reconocido, relevante especialmente en entornos educativos y psicoterapéuticos.

### **Momento 2017**

A pesar de los beneficios documentados que aporta la emocionalidad inteligente, es una realidad que la inteligencia emocional aún no es de valor en nuestra sociedad (me refiero, concretamente, a la sociedad de Catalunya, que es la sociedad analizada para este estudio). Los ciudadanos, y la calle, no se han impregnado de la importancia y el sentido de la inteligencia emocional, y menos aún se han impregnado de competencia emocional; al menos no como en su momento se impregnaron de la importancia de no fumar, de usar anticonceptivos, de abrocharse el cinturón de seguridad o de utilizar el casco para viajar en moto.

Quizás es por ello que no nos sorprenden, aunque sí nos preocupan, los datos que en Catalunya evidencian la enfermedad emocional existente:

#### **1. Datos relativos al suicidio en Catalunya:**

- 2014. El suicidio pasa a ser la primera causa de muerte en jóvenes (Bonilla, 2014)
- 2015. Se consuman 495 suicidios, según los datos del IDESCAT del 2016.
- De mayo de 2016 a mayo de 2017. Un total de 5.721 personas han realizado un total de 6.388 tentativas de suicio
- 2016. Se registra el doble de tentativas de suicidio a pesar de haberse activado un año antes el Codi Risc Suïcidi (CRS). El responsable del servicio de Psiquiatría del Hospital del Mar, e impulsor del CRS, Víctor Pérez, estima que se necesitan tres años de implemetanció íntegra para poder evaluar su eficàcia (Redacció CatalunyaPress, 2017).
- 2016. El 80% de los afectados sufre una enfermedad mental, como una depresión o adicción al alcohol (Redacció CatalunyaPress, 2017).

#### **2. Datos relativos al consumo de psicofármacos en Catalunya:**

- 2015. Se consume 15 millones 600 mil unidades de psicofármacos (ansiolíticos, antidepresivos y antipsicóticos) (Martín Matas, 2016)
- 2016. El número de personas que han tomado ansiolíticos, somníferos o sedantes alguna vez en su vida se ha triplicado en 10 años (Europa Press, 2015).

### 3. Datos relativos a la salud mental en Catalunya:

- 2014. El Departament de Salut de la Generalitat registra un incremento del 45% en la atención a la salud mental de jóvenes y niños catalanes en los últimos seis años (L.B., 2014).
- 2016. El Departamento de Salut de la Generalitat dedica los Informes Breus de CatSalut a la salud mental. Del Informe «Problemes de salut mental en la població adulta 2016» es destacable que: 1,4 millones de personas adultas fueron atendidas en la red pública de atención sanitaria por algún problema de salud mental; al 23,5% de la población mayor de 18 años le receptaron algún psicofármaco; y se receptaron en total 18 millones 116 mil psicofármacos, por un valor de 175 millones de euros.

La salud mental es un asunto en la agenda política de Catalunya, muestra de ello es el Pla de Salut Mental de l'Ajuntament de Barcelona, activo desde el 2016.

### 4. Otro dato relevante también en Catalunya es:

- 2016. Crece en un 4% el número de llamadas al Teléfono de l'Esperança, atendándose un total de 22.600 llamadas.

Las temáticas más recurrentes son: problemas de salud mental (45%), motivos relacionales (31%) y los problemas personales (24%).

Tras 9 meses de presencia de la aplicación móvil «Esperança.cat», se contabilizaron 1.200 descargas.

Todos estos datos nos llevan a afirmar que Catalunya suspende en salud mental y emocional.

Ciarrochi, Deane y Anderson (2002), Extremera y Fernández-Berrocal (2006), y Martínez, Piqueras y Ramos (2010) demuestran en sus estudios que a mayor competencia emocional mayor salud mental, social y física (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006). Los resultados indican que niveles altos de inteligencia emocional están significativamente relacionados con una buena salud mental mientras que niveles bajos se relacionan con ciertos trastornos psicológicos (Martínez, Piqueras y Ramos, 2010); igualmente la inteligencia emocional es una variable importante para comprender la relación entre estrés y enfermedad mental (Ciarrochi, Deane y Anderson, 2002).

Estos estudios reafirman la conclusión que socializar la educación emocional es una de las soluciones para hacer frente a la enfermedad emocional existente en Catalunya.

Los estudios demuestran que la educación emocional es una de las soluciones para la promoción de la salud emocional. Es un recurso de prevención primaria universal que aporta autonomía emocional para hacer frente a las adversidades de la vida con conciencia, ética y positividad, y para la generación del propio bienestar emocional y del comunitario.

Numerosas investigaciones nacionales e internacionales, y recientes y de hace más de una década, han puesto de manifiesto el impacto y los beneficios que aporta la aplicación de programas en el entorno escolar (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011; Filella, Cabello, Pérez-Escoda y Ros-Morente, 2016; Filella, Pérez-Escoda, Agulló Morera y

Oriol, 2014; Ros, Filella, Ribes y Pérez-Escoda, 2017): mejora de las relaciones interpersonales, disminución de problemas de conducta, mejora de la empatía, mejor adaptación escolar, social y familiar, disminución en el índice de violencia y agresiones, mejora del rendimiento académico, disminución de los problemas de atención, clima emocional más positivo, disminución del consumo de sustancias, más conexión, implicación, satisfacción y bienestar en el centro educativo, disminución de la ansiedad y el estrés, etc.

Otros estudios ponen de manifiesto la relación entre el desarrollo socioemocional y el bienestar general (Eisenberg, 2006; Guerra y Bradshaw, 2008; Pérez-Escoda y Alegre, 2016; Pérez-Escoda, Velar Ceballos y Ruiz Bueno, 2014), más satisfacción en las relaciones interpersonales (Lopes, Salovey, Côté, Beers y Petty, 2005) y menor sintomatología depresiva (Goldenberg, Matheson y Mantler, 2006).

Los resultados de diversos metaanálisis evidencian que la implementación de programas de aprendizaje socioemocional mejora las habilidades sociales y emocionales, modifica las actitudes sobre las personas y los demás, mejora los sentimientos de pertenencia, favorece el desarrollo de conductas prosociales y disminuye el mantenimiento de problemas conductuales (Durlak y Weissberg, 2007; Durlak, Weissberg y Pachan, 2010; Hawkins, Smith y Catalano, 2004; Payton et al., 2000).

En este mismo sentido, del modelo salutogénico hay algunos de los activos para la salud que son emocionales [autoestima, visión de la vida y sentido de coherencia (Antonovsky, 1987)]. El sentido de coherencia, que cuenta con numerosos estudios que lo correlacionan con la salud, incluye los activos de la comprensibilidad, la manejabilidad y la significatividad, que tienen su componente emocional.

Acompañar a las personas para que sean emocionalmente competentes es una de las soluciones al problema que padecemos de salud mental comunitaria, que según la OMS no tiene un futuro esperanzador (Ballesteros, 2017):

- las enfermedades mentales son la primera causa de discapacidad y la tercera causa de muerte entre los jóvenes;
- actualmente 350 millones de personas padecen depresión en el mundo, convirtiéndose en la epidemia del siglo XXI.

Nos encontramos ante un problema de salud pública que no deja de aumentar. De no tomarse medidas, advierte la OMS (Benítez de Lugo, 2017) que las pérdidas económicas pueden alcanzar el trillón de dólares anuales.

De acuerdo con las directrices de la OMS, para hacer frente a este problema –además de una mejor financiación– son necesarias, entre otras medidas, la inclusión de la salud mental en los programas de salud pública.

Históricamente la capacitación emocional y la promoción de la salud emocional de los ciudadanos no ha sido un asunto en la agenda política. El foco de las políticas de bienestar ha ido dirigido al bienestar material y físico (Bisquerra, 2013), y a la asistencia más que a la prevención primaria universal.

La postguerra sufrida en España obligó a priorizar valores pragmático-económicos (dinero, organización, planificación, liderazgo, influencia, el éxito, etc.). Era necesario

volver a construir un país, una economía y una seguridad social. Seguimos, 80 años después, sobrevalorando la productividad, el rendimiento, los ingresos, etc. No hemos puesto en el mismo nivel de importancia e intención las otras dos tipologías de valores según el model triaxial (Dolan, 2012): los valores emocionales y los valores sociales.

El asociacionismo, que ha ocupado un espacio significativo en la vida de los municipios catalanes en el último siglo, ha dejado un legado de valores sociales (amistad, apoyo, humildad, generosidad, perdón, respeto, etc.) que han ejercido de contrapunto a los valores pragmático-económicos. Pero no se ha tenido suficientemente presente que para integrar valores sociales primero necesitamos integrar valores emocionales (alegría, felicidad, compasión, la ternura, la salud, el bienestar, etc.).

### Horizonte 2030

Estos primeros veinticinco años ya recorridos de inteligencia y educación emocional han permitido la normalización del concepto, su consolidación académica, y una masa crítica de profesionales que lo están llevando a la práctica en sus entornos de trabajo. Lo que no han permitido aún estos primeros veinticinco años es socializar la educación emocional. La educación emocional aún no es en Catalunya un patrimonio intangible. En nuestros programas de salud pública, por ejemplo, la promoción de la salud emocional no está aún integrada ni sistematizada de forma general.

Con miras al horizonte 2017-2030, que nos llevará a la edad de oro de la inteligencia emocional, el reto de futuro que tiene la educación emocional es el salto significativo de convertirse en cultura emocional pública.

Hay 6 razones que justifican la necesidad de este salto social: el nuevo concepto de salud, las 10 habilidades para la vida según la OMS, el Objetivo Sostenible número 3 de la ONU (VV.AA, 2015), las directrices que se concluyen en los 3 últimos *World Government Summits* (OCDE, s.f.)<sup>1</sup> de la OCDE (2016, 2017 y 2018), la nueva macro tendencia social, y la evidencia que los nodos sociales son generadores de aprendizajes vitales y cultura:

1. El nuevo concepto de salud.

En 2009 en la Haya, Alejandro Jadad, fundador del Centre for Global eHealth Innovation de la Universidad de Toronto, y otros 30 expertos hicieron tambalear la definición de salud la OMS, reconvirtiéndola en «la capacidad de las personas o las comunidades para adaptarse, o para autogestionar los desafíos físicos mentales o sociales que se les presenten en la vida» (Redacción Vivir, 2012).

2. Las habilidades básicas para la vida de la OMS

La Carta de Ottawa para la promoción de la salud (1986) anuncia que el desarrollo de habilidades personales es un eje de promoción de la salud.

En el 1993 la OMS enumera las 10 habilidades básicas para la vida que influyen en los estilos de vida, en la capacidad de las personas para gestionar su vida, sus emociones y su salud: autoconocimiento, empatía, comunicación asertiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, gestión de problemas y conflictos, pensamiento creativo, pensamiento crítico, gestión de emociones y sentimientos, y gestión de tensiones y estrés.



### 3. El Objetivo de Desarrollo Sostenible número 3 de la ONU.

En la publicación «La salud en 2015: de los ODM (Objetivos de Desarrollo del Milenio) a los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible)» (OMS, 2015a, b), la OMS enuncia los principales motores del progreso en materia de salud y las medidas que los países y la comunidad internacional deben impulsar con carácter prioritario para alcanzar en el año 2030 los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que entraron en vigor el 1 de enero de 2016.

Los 17 ODS están directamente o indirectamente relacionados con la salud. El ODS3 contempla en concreto «Asegurar una vida sana y promover el bienestar de todos en todas las edades».

### 4. Las directrices de los últimos tres *World Government Summits* de la OCDE (s.f.).

En 2012 se publica el primer Informe Mundial sobre la felicidad (VV.AA., 2012), fruto del siguiente acuerdo de los países miembros de las Naciones Unidas: la felicidad es un objetivo humano fundamental y de aspiración universal.

En el *World Government Summit* del 2016, la OCDE invita a los países a poner el bienestar de las personas en el centro de su gobernación.

En el 2017, en los Emiratos Árabes Unidos se celebra el Primer Diálogo Mundial sobre la Felicidad, previamente al *World Government Summit*.

En el 2018 nace en Dubai la Coalición por la Felicidad, iniciativa pionera que pretende dar pasos concretos para trasladar a la política pública acciones relacionadas directamente con el bienestar social y ciudadano (EFE, 2018).

### 5. La nueva macrotendencia social que coloca en el centro de la gobernabilidad a la persona, las sociedades conscientes y el bien común.

La nueva macrotendencia, que irá instalando un cambio de paradigma, se define, entre otras, por las siguientes características: el nuevo civismo del s.XXI (el del empoderamiento de las personas), una sociedad justa, con equidad en las oportunidades de capacitación humana de las personas, y el bien común.

El Pla Nacional de Valors de Catalunya (<http://www.pladevalors.cat/>), con su lema «El país crece cuando las personas crecen» es un análisis completo de esta nueva macrotendencia y de su aplicación en Catalunya.

### 6. La evidencia que los nodos sociales son generadores de aprendizajes vitales y cultura.

Estudios sobre la obesidad infantil (Moreno et al., 2004; Muñoz-Cano, Córdova-Hernández y Boldo-León, 2012; Swinburn, Egger y Raza, 1999; Swinburn et al., 2011) han demostrado la influencia que tiene para el niño o niña obesos el hecho de crecer en un ambiente obesogénico, un ambiente con nodos relacionales que inspiran al niño y niña a desarrollar la obesidad.

No solo en la obesidad se ha demostrado que los nodos sociales operan a muchos niveles, jugando un papel crítico en la forma como se resuelven problemas, cómo se comportan los grupos y organizaciones, y en el grado de éxito con que las personas consiguen sus objetivos.

Necesitamos generar redes sociales con nodulos emocionalmente saludables.

### **La #culturaemocionalpública**

La cultura emocional pública es la herencia social del conjunto de conocimientos emocionales, valores emocionales, aprendizajes emocionales, buenos hábitos emocionales diarios individuales y colectivos, y de competencias emocionales imprescindibles para el bienestar emocional de las personas y de las comunidades.

Estos aprendizajes deben socializarse, deben ser accesibles a todas las personas solo por el mero hecho de vivir en sociedad. La cultura emocional que necesitamos ya no es la privada (la que se produce de puertas hacia dentro de una organización, sea educativa, empresarial, etc.) necesitamos que la capacitación emocional de las personas sea un asunto dentro de la agenda política transversal de todas las consejerías. Debe ser un asunto de Presidencia de Gobierno.

Las ciudades, países y pequeños municipios del siglo XXI tienen el reto de generar en el contexto de su cultura idiosincrática una cultura emocional pública, transversal, accesible a todos y adecuada a las necesidades específicas de cada colectivo.

Conseguir una cultura emocional pública requiere de generar redes interconectadas de los distintos liderazgos influyentes, comprometidos, y valientes para introducir al unísono pequeñas unidades de transmisión socioemocional de calidad, con rigor y estrategia.

### **Catalunya: pionera en cultura emocional pública**

Desde 2015 en Catalunya un equipo de profesionales de diferentes disciplinas trabajamos con el objetivo de concluir cuál es el modelo idóneo de generación de cultura emocional pública (<http://www.culturaemocionalpublica.com>).

Las experiencias pioneras de las que se sacarán conclusiones se están realizando en: planes municipales de políticas públicas para el bienestar emocional, capacitación de agentes comunitarios, y generación de cultura emocional idiosincrática dentro de las culturas organizativas de centros educativos, instituciones, empresas y hospitales.

Actualmente, a nivel de territorio estas experiencias pioneras se está pilotando en la provincia de Barcelona y en la provincia de Girona, con miras a extenderse en breve a las provincias de Lleida y Tarragona.

### **Las 4 preguntas que vamos a respondernos a corto plazo**

¿Qué conclusiones a las que llega la memética sobre cómo integrar unidades de cultura en la sociedad podemos aplicar a nuestro proyecto?

¿A parte de las aportaciones evidentes, qué podría aportarnos de más el liderazgo participativo comunitario en las experiencias de integración de planes municipales de políticas públicas para la promoción del bienestar emocional?

¿Cómo analizamos la contribución de las políticas para la promoción del bienestar y la salud emocional a corto, medio y largo plazo?

La generosidad, acierto, compromiso y talento de tantos investigadores y expertos en educación emocional ha posibilitado que hoy sea posible dar un paso más para la integración de la inteligencia emocional en nuestra sociedad y cultura.

La educación emocional ha sido la clave de paso para que hoy la cultura emocional pública sea posible.

## Bibliografía

- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the Mystery of Health. How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ballesteros, Sonia (07/04/2017). "La depresión, epidemia del S.XXI". Cadena Ser. Disponible en:  
[http://cadenaser.com/ser/2017/04/06/sociedad/1491472840\\_075827.html](http://cadenaser.com/ser/2017/04/06/sociedad/1491472840_075827.html)  
[Consulta: 09 de febrero 2018].
- Barberá, J. (2016). *Insatisfets*. Barcelona: Rosa dels vents.
- Benítez de Lugo, María Teresa (05/04/2017). "La depresión puede provocar pérdidas económicas de un trillón de dólares anuales". epidemia del S.XXI". ABC Sociedad. Disponible en: [http://www.abc.es/sociedad/abci-depresion-puede-provocar-perdidas-economicas-trillon-dolares-anuales-201704052207\\_noticia.html](http://www.abc.es/sociedad/abci-depresion-puede-provocar-perdidas-economicas-trillon-dolares-anuales-201704052207_noticia.html)  
[Consulta: 09 de febrero 2018].
- Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones sobre el bienestar*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Bonilla, Lara (15/05/2014). "Adolescents víctimes de la depressió", Diari Ara. Disponible en: [https://www.arabalears.cat/premium/societat/Adolescents-victimes-depressio\\_0\\_1138686247.html](https://www.arabalears.cat/premium/societat/Adolescents-victimes-depressio_0_1138686247.html) [Consulta: 09 de febrero 2018].
- Ciarrochi, J., Deane, F. D., y Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 197-209.
- Dolan, S. (2012). *Coaching por valores*. Madrid: LID.
- Durlak, J. A., y Weissberg, R. P. (2007). *The Impact of After-School Programs That Promote Personal and Social Skills*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., y Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294–309.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Eisenberg, N. (Ed.) (2006). *Handbook of child psychology. Volume 3: Social, emotional, and personality development* (6ª ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- EFE. (2018). Nace en Dubai la Coalición por la Felicidad para enviar mensajes de bienestar.

- La Vanguardia. Recuperado de <http://www.lavanguardia.com/economia/20180213/44750991855/world-government-summit-coalicion-por-la-felicidad.html>
- Europa Press (15/01/2015). "España triplica en 10 años el consumo de antidepresivos". El Mundo. Disponible en: <http://www.elmundo.es/salud/2015/01/15/54b796b6ca47415a668b457c.html> [Consulta: 09 de febrero 2018].
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional Intelligence as Predictor of Mental, Social, and Physical Health in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 45-51.
- Filella, G., Cabello, E., Pérez-Escoda, N., y Ros-Morente, A. (2016). Evaluación del programa de Educación Emocional "Happy 8-12" para la resolución asertiva de los conflictos entre iguales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(3), 582-602.
- Filella, G., Pérez-Escoda, N., Agulló Morera, M. J., y Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre educación*, 26, 125-147.
- Goldenberg, I., Matheson, K., y Mantler, J. (2006). The assessment of emotional intelligence: A comparison of performance-based and self-report methodologies. *Journal of Personality Assessment*, 86, 33-45.
- Guerra, N., y Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development. *New Directions in Child and Adolescent Development*, 122, 1-17.
- Hawkins, J. D., Smith, B. H., y Catalano, R. F. (2004). Social Development and Social and Emotional Learning. En J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang y H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 135-150). Nueva York: Teachers College Press.
- L.B. (12/01/2014). "L'atenció a la salut mental de joves i nens augmenta un 45%". Diari Ara. Disponible en: [https://www.ara.cat/premium/societat/Latencio-salut-mental-joves-Augmenta\\_0\\_1064893556.html](https://www.ara.cat/premium/societat/Latencio-salut-mental-joves-Augmenta_0_1064893556.html) [Consulta: 09 de febrero 2018].
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., Beers, M., y Petty, R. E. (Ed.) (2005). Emotion Regulation Abilities and the Quality of Social Interaction. *Emotion*, 5(1), 113-118.
- Martín Matas, Mario (01/06/2016). "Així ha augmentat el consum de psicofàrmacs en l'última dècada", Diari Ara. Disponible en [https://www.ara.cat/societat/Massa-farmacs-salut-emocional\\_0\\_1587441316.html](https://www.ara.cat/societat/Massa-farmacs-salut-emocional_0_1587441316.html) [Consulta: 09 de febrero 2018].
- Martínez, A. E., Piqueras, J. A., y Ramos, V. (2010). Inteligencia Emocional en la Salud

- Física y Mental. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 861-890.
- Moreno, L. A., Tomás, C., González-Gross, M., Bueno, G., Pérez-González, J. M., y Bueno, M. (2004). Micro-environmental and socio-demographic determinants of childhood obesity. *International journal of obesity and related metabolic disorders*, 28(supl. 3), 16-20.
- Muñoz-Cano, J. M., Córdova-Hernández, J. A., y Boldo-León, X. M. (2012). Ambiente obesogénico y marcadores en escolares de Tabasco, México. *Salud en Tabasco*, 18(3), 87-95.
- OCDE (s.f.). The World Government Summit. Recuperado de <http://www.oecd.org/mena/governance/the-world-government-summit.htm>
- OMS (Organización Mundial de la Salud). (2015a). *La salud en 2015: de los ODM a los ODS*. Nueva York: OMS.
- OMS (2015b). *Competencias básicas en materia de salud y desarrollo de los adolescentes para los proveedores de atención primaria*. Suiza: OMS.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., y Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risks behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70, 179-185.
- Pérez-Escoda, N., y Alegre, A. (2016). Does Emotional Intelligence moderate the relationship between satisfaction in specific domains and life satisfaction? *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 16(2), 131-140.
- Pérez-Escoda, N., Velar Ceballos, K., y Ruiz Bueno, A. (2014). Competencias emocionales y depresión en cuidadores familiares de personas mayores dependientes. *Ansiedad y Estrés*, 20(2-3), 181-191.
- Redacción CatalunyaPress (05/06/2017) "Catalunya registra el doble de tentativas de suicidio tras implantar el Codi Risc Suïcidi.". Disponible en: <http://www.catalunyapress.es/texto-diario/mostrar/748980/catalunya-registra-doble-tentativas-suicidio-implantar-codi-risc-sucidi> [Consulta: 09 de febrero 2018].
- Ros, A., Filella, G., Ribes, R., y Pérez-Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima del aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 28(1), 1-18.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Swinburn, B., Egger, G., y Raza, F. (1999). Dissecting obesogenic environments: The

Development and application of a framework for identifying and Prioritizing environmental interventions for obesity. *Preventive Medicine*, 29, 563-570.

Swinburn, B. A., Sacks, G., Hall, K. D., McPherson, K., Finegood, D. T., Moodie, M. L. y Gortmaker, S. L. (2011). The global obesity pandemic: shaped by global drivers and local environments. *Lancet*, 378(9793), 804-814.

VV.AA. (2012). *World Happiness Report*. NY: The Earth Institute.

World Government Summit: Los Emiratos Árabes Unidos establecen el marco de Trabajo mundial para que los gobiernos prioricen la felicidad como medida clave de progreso y desarrollo (11 febrero 2017). Recuperado de <https://www.businesswire.com/news/home/20170211005021/es/>

## Educación emocional a través de REMIND. Una propuesta basada en factores contextuales

### Emotional education through REMIND. A proposal based on contextual strategies

Judit Ruiz; Luis López; M. Pau Sandín

jdtrm2@gmail.com

Universidad de Barcelona

**Resumen.** Los objetivos de esta investigación basada en la práctica pretenden diseñar una propuesta de intervención en el modelo REMIND a través de rutinas específicas y de estrategias psicopedagógicas (cómo) en función de factores contextuales. En concreto, se investigarán qué estrategias psicopedagógicas concretas se pueden crear en función de los siguientes factores contextuales: 1) necesidad/es a atender, 2) habilidades psicocorporales básicas y 3) momento del día-lugar. Con práctica investigativa, en base a habilidades psicocorporales, se trata de caminar hacia los objetivos (qué) de aumentar la capacidad de redireccionar la atención y desarrollar las competencias socioemocionales. La finalidad es dar continuidad a estas prácticas en escuelas y/o cualquier otro ámbito a través de la investigación del uso y de la adaptación de las mismas.

La muestra de estudio está formada por 50 alumnos de entre 4 y 5 años. La duración de la intervención fue de 20 horas, aunque existió práctica complementaria con niños/as de otras edades de la etapa de educación infantil. Los resultados indican que es factible apostar por una pedagogía REMIND adaptable a factores contextuales y favorecedora de toma de decisiones libres, humanística y aplicable en cualquier situación de la vida cotidiana.

**Palabras clave:** educación infantil, modelo REMIND (relajación-meditación-*mindfulness*), estrategias contextuales.

**Abstract.** The objectives of this practice-based research pretend to design a proposal for the Model REMIND intervention through specific routines and psychopedagogical strategies (how) based on contextual factors. In particular, it will be investigated which specific psychopedagogical strategies can be created based on the following contextual factors: 1) need/s to be attended, 2) basic psychocorporal skills and 3) moment of the day-place. Through investigative practice, based on psychocorporal skills, it is about walking through objectives (what) of increasing the ability to redirect attention and of developing socio-emotional competencies. The purpose is to give continuity to these practices in schools and/or any other field through research on the use and adaptation of them.

The intervention group is composed of 50 students at the age of 4-5. This intervention lasted 20 hours, although complementary practice with children of other ages of the early childhood stage existed. The results show that is feasible to opt for REMIND pedagogy adaptable to contextual factors and favouring free, humanistic and applicable decision-making in any situation of daily life.

**Keywords:** Early childhood education, REMIND model (relaxation-meditation-*mindfulness*), contextual strategies.



## Introducción

### *Mindfulness y educación emocional*

El *mindfulness* se puede definir como *conciencia momento a momento* o como *un estado de libertad psicológica que ocurre cuando la atención permanece tranquila y relajada, sin apego a ningún punto de vista particular* (Germer, Siegel y Fulton, 2005).

La realidad está formada por probabilidades y *mindfulness* nos ayuda a reconstruir avenidas neurales (hábitos y patrones) que caminen hacia la adaptación y eviten sufrimiento innecesario (Santamaría, 2016). En este sentido, *mindfulness* puede ser una buena forma de incorporar la educación emocional (Bisquerra, 2009) porque permite trabajar sus diversos bloques emocionales (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y habilidades de vida para el bienestar) y las distintas dimensiones humanas como un todo integrado (cuerpo-mente-emociones).

En *mindfulness* la conciencia se concibe como el elemento que dota de unidad psicobiofísica a las personas y evoluciona de egocéntrica a alteridad y en último lugar se puede desarrollar hasta volverse mundicéntrica. Esta conlleva que los humanos con su propia capacidad meta-reflexiva (teleología relacional) puedan alcanzar un elevado nivel de conciencia relacional e intersubjetiva, regulándose y actuando en grados de posibilidad mayores al parar la respuesta instintiva estímulo-respuesta.

### *Modelo REMIND y habilidades psicocorporales*

En el programa TREVA (López González, 2010), origen del modelo REMIND (López González et al., 2016 y 2017) como propuesta de concreción en la escuela, se proponen 12 técnicas de relajación vivencial aplicadas al aula que se redefinen y dividen en nueve habilidades psicocorporales básicas: *atención, respiración, visualización, relajación, voz-habla, conciencia sensorial, postura, energía y movimiento* y en otras tres habilidades especiales: *mindfulness, gestión emocional y centramiento*. Las nueve habilidades psicocorporales básicas REMIND (relajación, meditación y *mindfulness*) se concretan en dimensiones, competencias y subcompetencias. Aparte de los objetivos generales de educar para la salud (1) y mejorar el rendimiento escolar (2), TREVA desarrolla la inteligencia emocional (3) desde un enfoque global.

### *¿Por qué REMIND en educación infantil?*

En relación con la atención en educación infantil, la dificultad percibida es más de redirección de la misma hacia lo que el/la niño/a siente que *vale la pena* personal y socialmente que de su capacidad reducida.

Campos (2014) habla de dimensiones básicas del desarrollo humano, pero son la sensorial, motora y emocional las que tienen especial relevancia en la primera infancia. Así, partir de habilidades psicocorporales REMIND y de actitudes *mindfulness* como no-juicio, paciencia, confianza... (Kabbat-Zinn, 2003) puede favorecer el aprendizaje significativo en una etapa de enorme plasticidad funcional (Pérez y Ramón, 2001).

### *Objetivos e hipótesis*

En relación con *qué* observar-evaluar:

- Aumentar la capacidad de redireccionar la atención.
- Desarrollar las competencias socioemocionales.



En relación con *cómo* observar-evaluar:

Como está demostrado que la práctica REMIND es efectiva (López González, 2016), se puede aportar más a la investigación si se analiza *cómo* fomentarla. Esta idea es coherente con la argumentación del programa TREVA al considerar que cada alumno/a debe aplicar sus propias estrategias según las necesidades. En concreto, se investigarán qué estrategias psicopedagógicas concretas se pueden crear en función de los siguientes factores contextuales: 1) necesidad/es a atender; 2) habilidades psicocorporales básicas y 3) momento del día-lugar.

## Método

Se opta por la práctica como investigación (Contreras, 2013) como método que trata de explorar la realidad y mejorarla desde y con la práctica. Se valora conveniente explorar esta vertiente investigativa en un campo de reciente estudio recorrido como REMIND.

## Muestra

La muestra en la que se aplica el programa REMIND y con la que se lleva a cabo la investigación consiste en *20 horas con dos grupos-clase de 24 alumnos de P4*; es decir, de niños/as de entre 4 y 5 años. Paralelamente, también se van realizando *algunas de las prácticas con los grupos de P3 y P5* para su aplicabilidad, continuidad y mejora.

## Instrumentos

A través de una observación del guía, combinando participante y no participante, se evalúan los datos cualitativamente en un diario a modo de tablas (técnica de registro abierta). Se complementan con fotografías o vídeos.

Se propone una tabla guía (Tabla 1) de dimensiones y criterios de evaluación formativa para el análisis de datos en forma de diario adaptable a cualquier contexto. Esta tabla permite crear y mejorar la práctica en una triangulación entre el conocimiento del investigador, la reflexión crítica y el conocimiento conceptual.

Tabla 1. Dimensiones y criterios de evaluación formativa.

A) Práctica reflexiva: información descriptiva (qué) e interpretativa (cómo)		
A1) Para el QUÉ		A2) Para el CÓMO metodológico Las dimensiones de las personas:
<p><i>Efectividad en el desarrollo de la sesión</i> (redirección constante de la atención a lo que <i>merece la pena</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Según el sentido funcional.</li> <li>▪ Según su dirección.</li> <li>▪ Según la psicología de la meditación (metaatención). Concretamente:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Atención orientativa/selectiva.</li> </ul> </li> </ul>	<p><i>Efectividad en la gestión de conflictos intra e interpersonales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Felt-sense</i>, sensación sentida o <i>pelusilla</i>.</li> <li>▪ Estrategia o habilidad de regulación de emoción no adaptativa, a través del uso aislado o combinado de habilidades psicocorporales</li> </ul>	<p><i>Cómo (re)formular el proceso (rutinas/ejercicios REMIND):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Identidad-misión y proyecto pedagógico</i>.</li> <li>▪ <i>Características del grupo</i>.</li> <li>▪ <i>Recursos</i>.</li> <li>▪ <i>Tiempo disponible</i>.</li> <li>▪ <i>Momento del día</i>.</li> <li>▪ <i>Estado corporal-emocional-mental previo de los alumnos</i>.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Atención focalizada. básicas REMIND.</li> <li>&gt; Atención dividida o distribuida.</li> <li>&gt; Atención alerta.</li> <li>&gt; Atención ejecutiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Situaciones motivadoras acontecidas en interacción encaminadas al uso autónomo de aprendizajes.</li> </ul>
---	---

## Resultados

### *En relación con qué observar-evaluar: una tabla guía estructurada para la recogida y el análisis de datos*

En una práctica breve se han detectado signos de logro de cierta iniciativa en la redirección de la atención y en el grado de autonomía personal que llevarían al desarrollo de habilidades de vida para el bienestar. La práctica investigativa ha favorecido la definición de la tabla guía estructurada para la recogida y el análisis de datos expuesta en el apartado anterior, en función de los objetivos y adaptable a factores contextuales a tener en cuenta en las escuelas.

### *En relación con cómo observar-evaluar: rutinas*

Como estrategias psicopedagógicas concretas se han investigado y concretado rutinas específicas REMIND; es decir, ejercicios breves y repetitivos adaptables a factores contextuales (necesidades a atender, habilidades psicocorporales básicas y momento del día-lugar), las cuales combinan habilidades psicocorporales y se organizan en: “ejercicios operativos, juegos de atención, respiración-movimiento-voz, meditación sentada, meditación caminando, meditación comiendo y propuestas de cuentos”. A continuación, se ofrece una muestra (Tabla 2):

Tabla 2. Rutinas REMIND.

RUTINAS REMIND	NECESIDAD/ES A ATENDER	HABILIDADES PSICOCORPORALES BÁSICAS	MOMENTO DEL DÍA - LUGAR
<b>EJERCICIOS OPERATIVOS</b>			
<b>EO1. Movimiento de abrir y cerrar manos</b> (pudiendo añadir voz, como "open-close").	Pedir atención y silencio a uno/a mismo/a y al resto del grupo.	Atención, movimiento, voz-habla.	En momentos de dispersión.
<b>EO2. Sonido para tomar conciencia del ruido ambiental con el gong (objeto).</b> Los/las niños/as lo pueden acompañar de un movimiento con las manos situadas a la altura del pecho, abriéndolas en vertical (cada una en un sentido) hasta volver a cerrar las manos en el centro a medida que la vibración del sonido disminuya y acabe en silencio. Se puede añadir la voz mientras dura el sonido del gong.	Pedir atención y silencio a uno/a mismo/a y al resto del grupo.	Atención, movimiento, voz-habla, conciencia sensorial.	Antes de iniciar alguna actividad nueva.
<b>EO3. Postura de hacer de estatuas</b> en un momento autopercebido como necesidad de parar. Luego se puede realizar un breve escáner tridimensional, respiración, movimiento consciente o cualquier habilidad REMIND hacia uno mismo y de conexión con los demás y el entorno.	Pedir atención y silencio al resto del grupo. Escuchar cómo estamos aquí y ahora (escáner tridimensional).	Atención, postura y otras habilidades REMIND.	En momentos de dispersión.
<b>EO4. Juegos o canciones de devolver la atención del cuerpo a la actividad presente.</b> Se puede cantar una canción con movimientos de conexión con diversas partes del cuerpo. Por ejemplo: <i>Open the ears, open the eyes, close the mouth, it's.... (acción que vamos a realizar) time!</i>	Reorientar la atención a una acción antes de empezar y fomentar el ambiente de silencio.	Atención, movimiento, conciencia sensorial, visualización.	Antes de iniciar una nueva actividad.
<b>EO5. Canción de palabras sinsentido con o sin gesto/movimiento, conectando con la sensopercepción.</b> Por ejemplo: <i>somiane</i> cruzando brazos en la zona del pecho, el nombre de algún/a niño/a, alargando frases sinsentido: <i>acapalasó...</i> fomentando el sentido del humor y la aceptación.	Reorientar la atención a la voz-habla para volver a un estado más calmado y adaptativo desde el cuerpo en un momento de dispersión individual y/o grupal.	Atención, movimiento, voz-habla, conciencia sensorial.	En momentos de dispersión y conflictos.
<b>EO6. Movimiento de decir que no con el dedo acompañando de la voz "I don't like", evitando la reactividad emocional.</b>	Informar a otro/a que una conducta suya nos ha hecho sentir mal evitando la reactividad emocional.	Atención, movimiento, voz-habla.	En momentos de conflictos.
<b>EO7. Movimiento de detección de pensamientos/emociones disruptivas con las manos a poca</b>	Regular	Atención, movimiento,	Cualquiera.

<p><b>distancia por delante de los ojos o diversas partes del cuerpo a modo de escáner tridimensional.</b> Se puede contextualizar con imágenes cotidianas (como una hoja, una pelota, un globo, un autobús de forma lateral una y otra vez...) hasta tomar conciencia de su pérdida de fuerza. Pueden ayudar a tomar conciencia de pelusillas que del mismo modo que se enganchan en el cuerpo, se mueven, pierden fuerza, se despegan, se sueltan y desaparecen.</p>	pensamientos/emociones disruptivas.	respiración, visualización, relajación, energía.	
<p><b>EO8. Movimiento de tensionar-soltar, acompañado de respiraciones profundas.</b> Se puede contextualizar con imágenes como el movimiento de un animal (mascota de la clase), el tirar una flecha o pintar el aire en la espiración. También se puede utilizar un cojín, abrazando/presionando al tensionar y soltando al tirar.</p>	Tomar conciencia de poder cuidar emociones de rabia desbordante generada en el cuerpo por pensamientos recurrentes.	Atención, movimiento, respiración, visualización, energía, relajación.	A mitad o al final del día.
<p><b>JUEGOS DE ATENCIÓN</b></p>			
<p><b>JA1. Juego de atención.</b> Consiste en realizar un movimiento concreto pautado al nombrar un número (del 1 al 5) o una acción concreta (puede ser con la premisa la mascota dice... en vez del típico "Simon says"... ) en relación con el cuerpo y el entorno como observar, tocar, mover, respirar, verbalizar... (habilidades psicocorporales). Otra variación sencilla es llevar la atención al gesto, movimiento, voz o postura de otro/a niño/a y jugar a imitarnos, fomentando la empatía y el sentido del humor.</p>	Pedir atención y silencio a uno/a mismo/a y al resto del grupo.	Atención, movimiento, voz-habla.	Antes de iniciar alguna actividad nueva y en momentos de dispersión.
<p><b>RESPIRACIÓN, MOVIMIENTO Y VOZ</b></p>			
<p><b>RMV1. Movimientos focalizados conscientes, con o sin atención a la respiración.</b> Ejemplos: 1) Movimiento de subir y bajar la mano como si de una ola se tratara. Se puede añadir la inspiración al subir y el sonido del agua al bajar, o las palabras <i>up</i> para la subida y <i>down</i> para la bajada. Entre movimientos repetitivos se puede cambiar y añadir: 2) El simple balanceo del cuerpo o abrir-cerrar notando presión-distensión; 3) Repasar el contorno de las mismas o sus líneas y 4) Dar vueltas con los brazos entrecruzados, cambiando la dirección.</p> <p>Añadiendo interacción, algunos ejemplos que se sugieren son: con el movimiento en contacto de un dedo o de toda la mano, espalda con espalda (respirando, soltando y relajando el cuerpo encajando con el/la otro/a), con la cabeza encima de la barriga de otro/a (con o sin contacto activo de caricia), balanceo lateral en fila a modo de barca...</p>	Focalizar la atención en momentos de dispersión o mantenerse en sensaciones sentidas detectadas.	Atención, movimiento, respiración, visualización, conciencia sensorial.	Antes de empezar una actividad nueva y en momentos de dispersión.

<p><b>RMV2. Respiración con movimiento básico.</b> Por ejemplo: subir manos en la inspiración y bajarlos por fuera o recorriendo el cuerpo (como una ducha o pintura) en la espiración. Se puede añadir el conteo o alguna letra/sílaba para alargar la espiración. Una variación es realizar un juego de acompasar la respiración por parejas a través, por ejemplo, de un movimiento de abrir brazos en la inspiración y juntarlos hacia la otra persona en la espiración.</p>	<p>Tomar conciencia de emociones de tristeza o rabia contenida en el cuerpo por pensamientos recurrentes u obsesivos.</p>	<p>Atención, movimiento, respiración, visualización, relajación.</p>	<p>En momentos de dispersión o conflictos. En el caso de los juegos, se necesita mayor espacio.</p>
<p><b>RMV3. Respiraciones con o sin movimiento a través del uso de imágenes mentales (globo, flor, animales, ducha, pintar, soplar una vela...)</b> diferenciando las fases de la respiración, sintiendo el recorrido del aire por el cuerpo. Por ejemplo, en el caso de pintar puede ser: levantar brazos en la inspiración, preparar el pincel en la apnea y pintar con un pincel en la espiración. Estas respiraciones pueden implicar no movimiento, añadiendo estiramientos o tensión-distensión (con imágenes como la apertura de una flor, exprimir naranjas, arrugar un papel...) focalizando la atención al cambio energético de reducción de tensiones y amplitud en algunas zonas del cuerpo. También se puede complementar con uso de la voz como <i>inspirando me siento como una flor</i> y <i>espirando soy libre como un pájaro</i>.</p>	<p>Tomar conciencia corporal-emocional-mental para la vuelta al momento presente y/o necesidad de mantener la atención para la regulación de sensaciones sentidas desadaptativas.</p>	<p>Atención, movimiento, respiración, visualización, relajación, energía.</p>	<p>Cualquiera.</p>
<p><b>RMV4. Movimiento de vaivén (lateral, rotatorio...) o cualquier otro espontáneo</b> para una vez autopercebida una sensación sentida cuidarla, reorientando la atención al movimiento (combinado o no con la respiración). Puede ayudar el uso de alguna imagen cercana como un árbol o cualquier elemento natural como el fuego, el agua, algún animal... para tomar conciencia de la direccionalidad de una postura y/o movimiento que conecta con uno/a mismo/a (arraigo-gravedad desde el vientre hasta los dedos de las manos), con el entorno (orientación lateral) y/o con el cielo-techo (verticalidad).</p>	<p>Observar y/o regular pensamientos-emociones desde el cuerpo y la meditación en movimiento.</p>	<p>Atención, postura, movimiento, visualización, relajación, energía.</p>	<p>Antes de iniciar una nueva actividad y en aulas con espacio.</p>
<p><b>RMV5. Baile o movimiento consciente,</b> en el que los pasos se realizan sintiendo la sensopercepción del aire interno-externo y la conciencia corporal, combinando el movimiento en algunos momentos de cansancio o dispersión mental-emocional potente con la respiración y/o el tensionar-distensionar (se pueden verbalizar frases en la tensión-inspiración como <i>dejamos entrar o mover el aire por todo el cuerpo</i> y <i>dejamos ir</i> en la distensión-espiración). Se recomienda pasar de focalizar la atención a partes concretas del cuerpo y paulatinamente dividirla y ampliarla hacia un movimiento corporal más global.</p>	<p>Reorientar la atención al cuerpo, fomentando más conciencia corporal, mental y emocional.</p>	<p>Atención, postura, movimiento, respiración, voz-habla, energía, relajación, visualización, conciencia sensorial.</p>	<p>Cualquiera y en aulas con espacio.</p>
<p><b>RMV6. Escáner tridimensional</b> a través del contacto de las manos u otro material como pelotas, pañuelos o tiras de bolsas de basura por el cuerpo de abajo a arriba (caricia o golpecitos afectivos</p>	<p>Tomar conciencia en tres dimensiones</p>	<p>Atención, conciencia sensorial, visualización,</p>	<p>Unas cuantas veces al día.</p>

a modo de <i>clapping</i> con la imagen, por ejemplo, de un piano y música instrumental de fondo, una linterna, un pañuelo, un caracol, una pelota...) recorriendo todas las partes del cuerpo. Se puede complementar con el uso de la voz o música instrumental.	interconectadas desde movimiento, el cuerpo cultivando el respiración. autoconocimiento, la calma, la conciencia de la impermanencia y la búsqueda de soluciones adaptativas.
MEDITACIÓN SENTADA	
<b>MS. Meditación sentada</b> , en la que se toma contacto con la gravedad y la verticalidad con la espalda recta (puede ayudar la imagen de estirar el hilo de un títere), el soltar de la lengua o relajación de la mandíbula. Se puede añadir postura y movimiento, por ejemplo uniendo manos (con la ayuda de alguna imagen como una flor abierta del patio o hecha con piezas de construcción) o en un <i>mandala</i> en grupo. Se puede aprovechar si hay pizarra digital para visualizar algún paisaje con o sin sonido. Si se observa mucha dispersión se propone realizar un movimiento meditativo, como <i>la ola</i> de brazos en coordinación a la visión o sonido de cada ola (símbolo de <i>pelusillas</i> que llegan y se van continuamente hasta el mar, que somos nosotros/as).	Meditar, recoger, Atención y cualquier Después de energetizar y regular otra habilidad REMIND. otras emociones. actividades en movimiento o al comenzar el día o la tarde.
MEDITACIÓN CAMINANDO	
<b>MC. Meditación caminando</b> , siguiendo una línea en el suelo o un espacio claro por donde pasar. Se propone realizarla en los pasillos o en un entorno natural. Después, al llegar a un aula o al patio se propone <i>volar</i> moviendo los brazos y con paso más ligero, tomando conciencia de la energetización. En los pasillos se propone focalizar la atención en la conciencia sensorial del contacto de los pies con el suelo como anclaje principal (acompañado o no de la voz: conteo, repetición agradecida como <i>gracias por caminar</i> o alguna canción como <i>let's go, let's go to the...</i> o letra para la toma de conciencia de las distracciones y la vuelta al anclaje principal o a otro que surja en un momento concreto...). Al fomentarse la actitud de atención alerta, los/las niños/as pueden sentirse libres de reorientar la atención en monitoreo abierto (decoración, persona...), pero siempre se les invitará a volver amablemente al anclaje principal. En el entorno natural se sugiere aprovechar la presencia de árboles o plantas para guiar en la conciencia de conexión-agradecimiento: saludar afectivamente, sentir en los pies el enraizamiento de la tierra (imagen del tronco) desde el vientre, a la vez que se puede invitar a mover los brazos como si se volara (imagen de las ramas) para ampliar la conciencia corporal en el movimiento-balanceo. Si hay árboles suficientes se puede meditar en contacto o abrazándolos	Meditar, recoger, Atención y cualquier En los energetizar y regular otra habilidad REMIND. desplazamient os propios de los pasillos o espacios grandes. Se trata no solo de fomentar el silencio, sino el placer de sentir el entorno cotidiano de forma más intensa y consciente.

en posición estática o en el caso de plantas poder explorarlas sensorial y afectivamente.

### MEDITACIÓN COMIENDO

**MC. Meditación comiendo** con cualquier alimento, aprovechando las comidas diarias o algún refuerzo positivo como un trozo de chocolate o un *lacasito*. Meditaremos a través de la conciencia sensorial vivenciando cada uno de los sentidos por separado, terminando con el gusto y la ingesta. En el caso de un alimento muy goloso, se puede hacer una introducción de meditación fomentando la gestión del pensamiento-emoción recurrente general de querer comérselo. Además, se puede invitar a comérselo al unísono, contactando con la conciencia de agradecimiento.

Meditar, recoger, energetizar y regular emociones. Se trata de comer más intensa y conscientemente.

Atención, conciencia sensorial y cualquier otra habilidad REMIND.

Cualquiera.

### PROPUESTAS DE CUENTOS/IMÁGENES/METÁFORAS

**CIM.** Esta propuesta favorece el desarrollo de la escucha activa y la comprensión de conceptos REMIND (siempre que se haya vivenciado antes). Es recomendable favorecer el sentir del cuento en los/las niños/as, creando y adaptando a su realidad situaciones de las narraciones. Una posibilidad de evaluación es que cada niño/a, antes y después, realice su somatograma (expresar en una silueta humana sus pelusillas) de la experiencia.

Desarrollar la escucha activa y cualquier otra.

Atención y cualquier otra.

Cualquiera.

### RELAJACIÓN

**R. Relajación.** Tumbados sobre colchonetas, en el suelo o encima de la mesa podemos usar imágenes como el chocolate desecho, la arena del mar, el agua al caer, el sonido de un piano... y/o materiales reales como pañuelos, piedras o pelotas para soltar, sentir el peso del cuerpo y relajar-revitalizar. Tampoco hay que olvidar que situarnos juntos, en contacto físico con los demás, nos puede ayudar a realizar la relajación enfocada a la compasión o interrelación sentida. Se invita a utilizar consignas con un tono de voz suave y largo que permitan observar cambios en *pelusillas* y potenciar calma integral, como: *descansamos y nos hundimos como en la arena, dejamos ir pensamientos y emociones que no nos ayudan a relajarnos, nos dejamos amar por nosotros, los demás, todo el colegio, la ciudad...* Al terminar, se puede agradecer la experiencia con el contacto, gesto o palabra que potencie sentir la conexión progresiva con la energía reestablecida en el cuerpo, *volando* con los pies arraigados (con o sin ayuda de música o posturas con imagen: gato, árbol, flor, etc.).

Relajar, soltar tensiones corporales-emocionales-mentales.

Atención, relajación, energía, voz-habla.

Cuando se observe cansancio y antes de empezar una actividad que requiera concentración y/o energía.

## Discusión

En relación con los objetivos *qué* observar-evaluar:

Figura 1. Rutinas REMIND

Con la práctica REMIND parece surgir de forma natural la necesidad de relación, afectividad y trascendencia que facilita no únicamente la conciencia y la regulación emocional, sino también la competencia social (Figura 1). El hecho de dar un nombre (por ejemplo, *pelusilla*) que integre las tres dimensiones básicas de la conciencia favorece una comprensión holística de la persona.



En relación con la práctica investigativa de *cómo* aplicar REMIND:

Como explica David S. Black (2014) en su análisis sobre el estado científico de la práctica de *mindfulness* con niños y adolescentes y otros como Semple, Drounman y Reid (2017), el establecimiento de descripciones de propuestas específicas favorecería la viabilidad de la integración curricular. Otros programas mundiales similares no hablan de habilidades psicocorporales implícitas y concretas que faciliten concretar ejercicios o rutinas REMIND. De este modo, desarrollar la pedagogía REMIND puede favorecer caminar hacia la adaptabilidad a cada contexto y momento como guía estructurada, abierta e inclusiva de todo aquello que no sea puramente *mindfulness*.

Haciendo referencia a la adaptación a factores contextuales, la propuesta de esta práctica investigativa puede favorecer aprendizajes significativos porque responde a una necesidad práctica de brevedad-frecuencia, interdisciplinariedad y de simplicidad práctica (accesibles en tiempo, materiales y espacios necesarios). En este sentido, algunos autores defienden la necesidad de seleccionar y adaptar las prácticas a las características de niños y adolescentes (Mendelson et al., 2016).

En conclusión, se ha podido definir una propuesta pedagógica concreta y adaptable que abre nuevas líneas de investigación en la práctica REMIND y más allá de la misma.

## Bibliografía

- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis, DL.
- Black, D.S (2014). Mindfulness training for children and adolescents: A state-of-the-science review. In K.W. Brown, R.M. Ryan, J.D. Creswell (Eds.), *Handbook of mindfulness: Theory and research* (pp. 283-310). New York, NY: Guilford Press.
- Campos, A. L. (2014). *Los aportes de la neurociencia a la atención y educación de la primera infancia*. Perú: Cerebrum Ediciones – Centro Iberoamericano de Neurociencia, Educación y Desarrollo Humano.
- Contreras, M. J. (2013). La práctica como investigación: nuevas metodologías para la academia latinoamericana. *Poiésis*, 21-22, 71-86. Recuperado de <http://www.poesis.uff.br/PDF/poesis21-22/dossie2-02-contreras.pdf>



- Germer, C., Siegel, R., y Fulton, P. (Eds.) (2005). *Mindfulness and psychotherapy*. New York: Guilford Press.
- Kabbat-Zinn, J. (2003). *Vivir con plenitud las crisis*. Barcelona: Kairós.
- López González, L (coord.) (2016). *Competencias de relajación, meditación y mindfulness en la escuela (programa TREVA). Una propuesta de concreción*. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.
- López González, L. (2010). *Disseny i desenvolupament de un programa vivencial aplicada a l'aula*. (Tesis doctoral). Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona. [En línea]. Disponible en: [http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/2364/LLG\\_TESI.pdf?sequence=1](http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/2364/LLG_TESI.pdf?sequence=1) [Consulta: 31 de octubre 2016].
- López González, L. (2017). Programa TREVA. En J. Garcia-Campayo, A. Cebolla, M Demarzo y M. Modrego, *Mindfulness/compasion y educación*. Barcelona: Alianza Editorial (prensa).
- Mendelson T., Dariotis, JK., Cluxton-Keller, F, Mirabal-Beltran, R., Gould, LF., y Greenberg, MT. (2016). "The program affects me because it gives away stress": urban students' qualitative perspectives on stress and a school-based mindful yoga intervention. *The journal of Science and Healing*, 12(6), 443-450.
- Pérez, L., y Ramón, A. (2001). Valoración Neuropsicológica en niños y adolescentes. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 1, 31-56.
- Santamaría, T. (2016). *Mindfulness, crecimiento personal y espiritual*. Barcelona: Master REMIND, Universidad de Barcelona (versión electrónica).
- Semple, R.J., Drouman, V., y Reid, B.A. (2017). Mindfulness goes to school: things learned (so far) from research and real world experiences. *Psychology in the schools*, 54(1), 29-52.

## ¿De qué se ríe el estudiantado?

---

### What are the students laughing at?

**Anna María Fernández Poncela**

[fpam1721@correo.xoc.uam.mx](mailto:fpam1721@correo.xoc.uam.mx)

UAM/X

**Resumen.** Los chistes son relatos que hacen reír o sonreír. Los chistes producen y reproducen discursos y mensajes culturales. Los chistes también descargan tensiones sociales, físicas y emocionales. Los chistes son reflejo y construcción de la realidad social, por lo que su estudio es parte de la sociología popular. Aquí se revisan varios chistes de jóvenes estudiantes universitarios bajo la pregunta ¿de qué se ríen las y los estudiantes?

**Palabras clave:** chistes, emociones, universidad, estudiantes, realidad social.

**Abstract.** The jokes are tales that make laugh or smile too. Jokes produce and reproduce discourses and cultural messages. Jokes also downloaded social, physical and emotional tensions. The jokes are reflection and construction of social reality, so its study is part of the popular sociology. Here we review several jokes about young university students. What laughing students? The question is.

**Keywords:** jokes, emotions, university, students, social reality.

### Introducción

El tema que presentamos en estas páginas son los chistes entre las y los universitarios. Dos son los objetivos a revisar. En primer lugar, muy brevemente, la importancia de las emociones en la vida, los chistes y la risa. En segundo lugar, de forma más amplia, cómo a través de una narrativa cultural, en este caso los chistes, es posible dilucidar las preocupaciones, las problemáticas, las tensiones, los sueños y los anhelos de un grupo dentro de una sociedad, esto es, su imaginario social. Toda vez que dicha narrativa refleja el sentir y el pensar social, lo actúa si entendemos el lenguaje como acto social, y reproduce o cambia emocional y culturalmente en función de la tendencia del significado que transporta. Eso sí, consideramos que suelta o libera tensión, ya contenga un mensaje saludable –benigno o ingenuo– o un mensaje tóxico –tendencioso, agresivo y discriminatorio–.

Para aterrizar este segundo propósito se cuenta con chistes producto de una pregunta abierta de una encuesta realizada a jóvenes estudiantes en la UAM Xochimilco, México DF. La información dibuja un panorama emocional y cultural de la sociedad en general, pero sobre todo en concreto en el grupo social, en el tiempo y en el espacio estudiados.

### Emociones, alegría y risa

Las emociones y los sentimientos son sensaciones, cambios fisiológicos, estados cognitivos y actitudes evaluativas que contienen vivencias, anhelos, expresiones de comportamiento, transportan creencias y conectan con necesidades. Su función primordial es realizar un balance de la situación y rastrear necesidades de manera adaptativa (Marina, 2006; Greenberg y Paivio, 2007). Se puede considerar que algunas son para la sobrevivencia y cubren necesidades fisiológicas, mientras que otras informan, vinculan, motivan y dan sabor a la vida (Muñoz Polit, 2009), placer o displacer, en su caso. Informan al cerebro con objeto de que se evalúe una situación y la respuesta sea lo más adaptativa al medio (Damasio, 2006; Greenberg y Paivio, 2007).

Desde el funcionalismo, por ejemplo, se considera que son procesos de valoración cognitiva, activadoras, motivadoras y organizadoras de la conducta –estímulo-cognición-sentimiento-conducta-efecto, esto es, pueden regular el comportamiento, entre otras cosas (Plutchik cit. Ulich, 1982). Desde la *gestalt*, los objetivos de las emociones y sentimientos son básicamente: informar del estado del campo organismo-entorno; proveer orientación en el campo; señalar la presencia de una necesidad; informar de lo que nos es significativo y nos interesa; organizar para la acción; son adaptativas; nos motivan y mueven; comunican; clarifican el pensamiento y toma de decisiones; y generadoras de comportamientos éticos (Muñoz Polit, 2009). Todo, siempre y cuando operen en el *continuum* sano y funcional (Fernández Poncela, 2011).

Una de ellas es la alegría cuya definición básica sería vitalidad o vivificación.

...fundamental para mantenernos vivos y energéticos, normalmente la experimentamos cuando estamos satisfaciendo, o hemos satisfecho, alguna necesidad en el presente inmediato. Es muy agradable, mas si no la vivenciamos plenamente trae como consecuencia una sensación de falta de vitalidad que puede impedir que salgamos de manera suficiente a satisfacer nuestras necesidades, en un movimiento de nosotros mismos hacia el mundo (Muñoz Polit, 2009, pp. 70-71).

Esta emoción produce cierta sensación o cierto sentimiento de integración y unidad, comunión de todas las partes de uno mismo y con el entorno y los otros. Cuando se pregunta qué es la risa o se solicita una definición de la misma, el vocablo alegría es el más frecuente como respuesta (Fernández Poncela, 2012). Hay relación entre risa y alegría, si bien la primera es también signo de miedo, dolor o patología incluso. Es sensación corporal y expresión emocional que mueve y conmueve como las emociones, y libera y vivifica como la alegría.

La risa es una respuesta, es decir un reflejo ante un estímulo físico o psíquico. Es un reflejo o respuesta física. Es evidente. En ella participan diferentes grupos musculares, además de la respiración estimulada por movimientos diafragmáticos... Es de carácter involuntario... (Rodríguez Idígoras, 2008, p. 50).

Mucho se podría decir de la risa, es expresión, acto, emoción. Freud (2008) afirma que esta surge cuando hay energía psíquica acumulada dedicada a la retención, que en un momento dado se remueve y queda «dispuesta a descargarse en la risa» (pp. 146-

148). Es liberación de tensión psíquica. La risa libera, relaja, despeja, toda vez que cohesiona e identifica, crea confianza interpersonal e intergrupal, focaliza la concentración y potencia la memoria. En resumen, la risa «es acción, es socializadora, evoca, comunica, expresa, divierte, y permite, nos conecta con el niño interno, con el placer, el juego y el movimiento y con todo nuestro ser» (Villa Abrille, 2009, p. 2).

### **Risa y chistes**

Partimos de la idea de que los chistes no se dan en el vacío, no son inocuos, y forman parte de un imaginario o discurso social determinado en un contexto y grupo cultural específico. De ahí que haya quien afirme que «[...] un buen chiste muchas veces puede desvelar mejor una realidad social determinada que todos los trabajos científico-sociales. A menudo es posible considerar, por lo tanto, lo cómico como una especie de sociología popular» (Berger, 1999, p. 128). Es esto lo que queremos hacer de manera exploratoria en estas páginas.

Podríamos decir que los chistes son algo así como pensamientos sociales o pequeños relatos. Es un fenómeno universal pero que se da, como se apuntó, cada uno en su contexto. Es humor verbal, anécdotas contadas de forma inteligente, mitigan el sufrimiento o aligeran la vida (Berger, 1999). Pueden verse también como un momento catártico, una explosión emotiva, más allá de sus orígenes y sus intenciones conscientes o inconscientes, así como sus funciones diversas. Un chiste es un “anti-rito”, ya que mitiga jerarquizaciones y clasificaciones, suaviza límites, deja la estructura social temporalmente suspendida, todo se relativiza (Douglas, citado en Berger, 1999).

Freud (2008) señala que la técnica del chiste combina la condensación con modificación, la brevedad, desplazamiento, el mismo material con otro orden, el doble sentido o juego de palabras, la repetición, la representación antinómica, la metáfora; hay desatino y desviación del pensamiento normal, desde errores intelectuales sofisticados, hasta representación antinómica, alusiones, representaciones indirectas, comparaciones y metáforas. Hay chistes que contienen un “ingenio rápido” que «consiste en la inmediata sucesión de agresión y defensa, en “volver el arma contra el atacante” o “pagarle con la misma moneda”» (p. 65). Según esto, el chiste es una formación del inconsciente, algo ingenioso, aceptado sin censura, aunque la conciencia lo rechace. «El chiste se convierte en una vía regia para elaborar situaciones de angustia tanto de orden social como subjetivo» (Levin, 2006, p. 2). Por ejemplo,

El odio, el temor a la muerte y los deseos sexuales prohibidos son para el aparato psíquico fuentes de displacer, ellos son al mismo tiempo la sustancia con la que trabaja el chiste convirtiéndolos ahora en fuente de placer. El chiste es una estructura verbal, vincular donde tiene lugar una escena, un marco y encuadre, cuya función psíquica es de alivio o aligeramiento del aparato psíquico a través de la liberación brusca y breve de tendencias inconscientes reprimidas y que requieren premisas básicas para su constitución (p. 2).

Es posible pensar que «el chiste aparece como una expresión de lo inconsciente tanto de los individuos como de las culturas» (Levin, 2006, p. 4). De ahí la importancia de revisarlos e interpretarlos semánticamente hablando, tener presentes sus mensajes sociales, más allá de su utilidad emocional y su técnica lingüística.

## Un estudio de caso: chistes en la universidad, sociología popular

Finalmente traemos aquí un ejemplo de la combinación de emociones y risa, discurso y mensajes en tono de humor, los chistes como una narrativa social popular, que suelen provocar risas, desde la carcajada abierta y espontánea a la sonrisa callada pero cómplice. Para ello se tomó la respuesta a una pregunta abierta de una encuesta estudiantil (UAM/X, México, 2010)<sup>2</sup>. Lo que interesa es mostrar algunos chistes que circulan entre el estudiantado, sus tipos, tendencias y mensajes, su configuración como reflejo y producción social a la vez, y como parte de una realidad y un contexto más amplio. Con ellos podemos incluso dilucidar qué preocupa e interesa a la juventud consultada, sus representaciones o miradas del mundo que los rodea, toda vez que señalar cómo esta narrativa reproduce modelos culturales determinados y a través de la respuesta emocional de la risa los fija, sin negar que y también en paralelo libera de las tensiones sobre los mismos.

Como señalamos, un interrogante de la mencionada encuesta solicitaba que se contara un chiste con la instrucción que fuera reciente y le hubiera resultado gracioso. Recogemos varios, reagrupados en dos grandes tipos y subdivididos en grupos, según tendencias semánticas. Reiteramos la idea que guía este trabajo: los chistes son parte de la sociedad y están íntimamente ligados a la realidad, desde la política hasta la deportiva, pasando por ser una expresión de ideas y emociones, enfoques y vivencias. En palabras de Berger (1999), que citamos con anterioridad, un buen chiste puede develar la realidad social incluso mejor que una investigación social.

Uno de los tipos de chistes procede del humor ingenuo o benigno, el que proporciona placer y distensión, reconforta el fluir de la existencia humana, es en principio inofensivo y aparentemente inocuo. Lo único que persigue es divertir y aflorar una risa o sonrisa, se considera suave, gentil y sano en general. No es muy intelectual, ni agudo ni ingenioso, por ello tampoco es agresivo como la ironía y la sátira. Es más bien simple, y se trata de interrupciones en la cotidianeidad, espontáneas, que aligeran o alegran la vida. Así, los chistes derivados de este humor juegan con la vida y la acarician amablemente. Un humor y unos chistes que se han catalogado de abstractos (Vischer, citado en Freud, 2008), benignos, “blancos”, ingenuos o inocentes (Freud, 2008), esto es, sin una tendencia tendenciosa, valga la redundancia, una tendencia “risasociopositiva” (Lempp, citado en Berger, 1999), según dicen algunos autores.

Distinguimos un primer agrupamiento semántico constituido por los que reflejan la mirada social que subraya la potente influencia o el impacto de los medios de comunicación. Se relacionan con programas televisivos, anuncios publicitarios, canciones, personajes animados, productos comerciales, cantantes de moda, incluso eventos deportivos.

---

<sup>2</sup> La encuesta es un ejercicio estadístico representativo de las y los estudiantes de licenciatura de la UAM Xochimilco. De los 13.498 jóvenes inscritos en esta institución de educación superior, se sacó una muestra de 504 personas a encuestar. La confiabilidad es 95% y el margen de error 4.5%. La distribución se hizo porcentualmente respetando la configuración del universo estudiantil según división, carrera y sexo. En cuanto a la edad, esta va de los 18 a los 29 años, y su promedio es de 23 años. El lugar de nacimiento y de residencia para la mayor parte de las y los encuestados es la CDMX.

«1er acto: Sale Bob Esponja c/1 rosario. 2do acto, sale con una Biblia, 3er acto, sale con un hábito. ¿Cómo se llamó la obra? -Bob es monja»

«1er acto, salgo yo. 2do y 3er acto 4to 5to y 6to, salgo yo. ¿Cómo se llamó la obra? -las siete maravillas del mundo»

«Primer acto: va Mickey Mouse con un chocolate y se le cae. Segundo acto: va Mickey con otro chocolate y se le cae. Tercer acto: va Mickey con otro chocolate y se le cae. ¿Cómo se llamó la obra? -Mickey Wey»

«¿Qué hacen una zanahoria y una calabaza en el estadio? -¡Apoyando al Chicharito!»

«¿En qué se parece el América a un televisor chino? -En que ningún técnico los arregla»

«¿Por qué el Cruz Azul perdió el partido? -Porque su director técnico les dijo que jugaran como si fuera la final»

«Llega Ricky Martin con su papá, y el papá le dice: -“Hijo mío, algún día todo esto será tuyo?” Ricky Martin responde: -“¿Y Chayane acá?”»

«¿Qué hace una vaca arria de un árbol? Leche Nido»

«¿Por qué Pin Pon no se enfermó de influenza? -Porque se lava sus manitas con agua y con jabón»

Transcribimos, a continuación, un ejemplo de los chistes considerados más benignos, blancos o ingenuos, según las diversas denominaciones que han recibido.

«¿Qué hace un perro con un taladro? -Ta'ladrando»

«¿Qué le dijo un jitomate a otro jitomate? -Si tomates no manejes»

«¿Qué daría una vaca si se comiera un millón de dólares? -Daría leche muy rica»

«Estaban dos amigos en una fiesta y uno le dice al otro “tengo frío” y entonces contesta “ponte la chamarra de cuero”, entonces cuero se murió de frío»

«Este era un perrito que se llamaba goma, se rascó y se borró»

«Erase una vez un perro que se llamaba pegamento, se cayó y se pegó»

«Había un pollito llamado resistol, se cayó y se pegó»

«¿Qué le dijo un vaso a otro vaso? -Qué vasooo»

«Había una fiesta de puntos y todos estaban divertidos bailando cuando llegó una coma, y todos se la quedan viendo y ella se voltea y les dice “¿Qué nunca me habían visto despeinado?”»

Ahora unos que no pueden ser considerados totalmente ingenuos, tampoco hostiles. Ya que presentan algún que otro destello de violencia más o menos indirecta, de insumisión.

«¿Por qué chilla un moco? -Porque se lo sonaron»

«Si un gato tiene 16 vidas y lo aplasta una 4x4, ¿cuántas vidas le quedan?»

«Detienen a un ladrón en una tienda de ropa y cuando se juzgado el juez le pregunta si pensó en su familia. Él dice que sí pero que no había de sus tallas»

«Eran dos compadres muy borrachos y en la madrugada se hospedan en un hotel. En la recámara había sólo una litera. Y ya dispuestos a dormir el que estaba arriba dice “Con Dios me acuesto, con Dios me levanto, la Virgen María y el Espíritu Santo”, y en eso se cae en la cama encima del otro. Lo que éste le dice “ya ve compadre por dormirse con tanta gente lo que le pasa”»

«Un niño está sólo en su casa cuando alguien toca a la puerta. Toc, toc. El niño pregunta

“¿Quién es?” y le responden “yo”. El niño se asusta, “¿Yo, y qué hago allá afuera?”»  
 «¿Qué le dijo una uva verde a una morada: “¡Respira idiota!” Y la morada a la verde “¡Ya madura!”»

La otra tendencia, “risasocionegativa” (Lempp, citado en Berger, 2009), es la relacionada con el humor y el chiste tendencioso en palabras de Freud (2008), también denominado hostil, obsceno, tóxico, agresivo, denigratorio, discriminatorio, etc. Se trata del empleo de la agresión en lo cómico –un grupo, una institución, una creencia–. Un claro ejemplo en nuestra sociedad sería la malicia o desvalorización etnocéntrica dirigida a ciertos grupos objeto en cada sociedad, o el sexismo hacia uno u otro género también muy frecuente. Se trata de una ilustración de la risa utilizada como arma (Bergson, 2008), algo que humilla o denigra, en este caso a “los otros” o “las otras”. Tiene que ver con la reproducción de discursos de modelos culturales hegemónicos, o cambio en los mismos en su caso, y expresión verbal como acto social permitido en dichos términos, toda vez que descarga de tensión física y emocional. Hay una multifunción de la risa y el chiste.

El chiste tendencioso suele conllevar una explosión de risa irresistible. Según Freud (2008), este «será o bien hostil (destinado a la agresión, la sátira o la defensa) o bien obsceno (destinado a mostrarnos una desnudez)» (p. 93). Y añade «la hostilidad violenta, prohibida por la ley, ha quedado sustituida por la inventiva verbal» (p. 100). Este tipo de expresiones «nos permitirá emplear contra nuestro enemigo el arma del ridículo, a cuyo empleo directo se oponen obstáculos indirectos, y, por tanto, elude nuevamente determinadas limitaciones y abre fuentes de placer que habían devenido inaccesibles» (p. 100). Así, también, «abre el chiste el camino a una venganza exenta de todo peligro» (p. 102). Eso sí, estos chistes son rebelión contra la autoridad que de otra forma sería imposible hacer, hacia dogmas religiosos de otro modo difícil de criticar, también destinados a personas débiles socialmente hablando. Todo ello, siempre contextualizado y, en muchas ocasiones, actualizado, como en el caso concreto del mundo de la política, la seguridad pública o la migración.

«¿Cómo se dice Secretario de Hacienda en japonés? –Me quedo contodo»  
 «¿Por qué le dicen a Felipe Calderón “la misión imposible”? Porque se destruye con sus propios mensajes»  
 «¿Por qué están tristes los juguetes? -Porque agarraron a la Barbie»  
 «Van en una camioneta un mexicano, un costarricense, un guatemalteco y un cubano. ¿Quién maneja? -La migra»  
 «¿Por qué existe el chocolate blanco? Para que los negros también se ensucien»  
 «¿Cuál es el colmo de un sacerdote? Que todos los digan padre menos sus hijos»

Dentro del chiste denigratorio y que es agresión en lo cómico hacia un grupo o creencia, la risa es utilizada a modo de arma (Bergson, 2008), como decimos, a través de algo que humilla. Aquí entrarían los chistes discriminatorios o violentos hacia hombres o hacia mujeres, los popularmente llamados chistes machistas o misóginos y los mal denominados chistes feministas, y que sería positivo empezar a denominarlos simplemente chistes sexistas que son ofensivos, burlones, maliciosos y, en general, muestran una caracterología negativa para cada sexo. También los chistes racistas u hostiles en general contra alguien o contra un colectivo social, dedicados a las



diferentes etnias o nacionalidades, a las y los distintos, como dijimos, los otros y las otras. Además, este tipo de expresión necesita de tres personas: quien lo cuenta, el que es objeto de la agresión y quien siente el placer al escucharlo, esto es, obra su sentido en la interacción social. Descarga tensión hacia el otro, crea unión y complicidad a lo interno del grupo, refuerza estereotipos y prejuicios, y libera la energía represora y reprimida. Además, son muestra, como venimos defendiendo en estas páginas, de la realidad social a través de determinados mensajes inscritos en cierto discurso hegemónico difundido por medio de la narrativa popular.

«Están platicando dos cubanos y uno le pregunta al otro: -Oye chico, ¿qué fue lo que más le gusto de Nueva Yol? Y el otro contesta: -Madonna. -Qué bien chico, apoco fuite a su concielto? -No lo que más me gustó fueron los mapatatas, las mamburguesas....»

«Cuando fueron los atentados de las torres gemelas, pasaba un mexicano por el lugar, La gente que se encontraba en las torres desesperada por salir, comienza a arrojar. El mexicano los cacha. Entonces se arroja un hombre de tez negra. El mexicano lo ve y se quita, después grita: -¡Avienten a los buenos! ¡No a los quemados!»

«Había unos españoles astronautas que comentaban que les hacía falta conquistar un planeta, entonces uno preguntó al otro: - Oye Manolo, que tal si enviamos una nave espacial al Sol. -No se puede, ¿no ves que el sol la quemaría? - ¿Y si la enviamos de noche?»

«Era un español y un inglés. El inglés cae al agua y grita: ¡Help! ¡Help! Y el español le dice: - No tengo gel pero te paso el shampoo!»

«¡Papá papá! ¿por qué mi mamá no llegó a dormir? -Cállate hijo de puta»

«¿Qué hacen las mujeres después de hacer el amor? -recoger el dinero del buró y largarse»

«¿Qué hace una mujer en la cama después de hacer el amor? -estorbar»

«¿En qué se parecen las mujeres y los mosquitos? -que cuando se despiertan estiran sus patitas, se tallan sus ojitos y a chingar todo el pinche día»

«Entra una señora a un hotel con su amante y se encuentra a su esposo también con su amante, y dice -Maldito te caché y traje un testigo!»

«¿En qué se parecen los hombres a las hieleras? En que los llenas de cerveza y los llevas a donde quieras»

Los chistes tendenciosos pueden ser muy ingeniosos. El ingenio, según Freud (1905), es una sub categoría de lo cómico, una manera lúdica de abordar la realidad, semejanzas, conexiones no claras, la unión de lo separado, dar un sentido a lo aparentemente sinsentido. Al igual que en la teoría de los sueños, los chistes «cumplen (...) una función psicológica básica: relegan al inconsciente los pensamientos reprimidos, que luego vuelven a emerger bajo diversos disfraces» (Berger, 1999, p. 105). El chiste es, pues, una forma intelectual de obtener placer, y descargar tensiones sociales, al ser producto de sentimientos o pensamientos, a veces relacionados con el odio social y la sexualidad, cuya expresión por otras vías sería inadecuada (Chazenbalk, 2007). Así, se emplea la ironía, el sarcasmo o el ridículo de manera punzante, forma aceptada socialmente que despliega agresión y hace que los otros obtengan una mirada negativa, mientras que uno conserva la suya (Martin, 2008). Los chistes sexistas y los etnocéntricos, anteriormente mencionados, son una clara ilustración.



«¿Cuántas veces se ríe una mujer de un chiste?: -Tres, cuando se lo cuentan, cuando se lo explican y cuando lo entiende»  
 «¿Cuántas veces se ríe un hombre de un chiste?: -Tres, cuando se lo cuentan, cuando se lo explican y cuando lo entiende»

Otro grupo son los que surgen en circunstancias sociales adversas, como función básicamente de defensa, se trata del humor negro. «Algunos de estos chistes se refieren a terrores específicos, otros están asociados de manera más general con el terror que inspira la mortalidad... El alivio que procura el humor defensivo es de carácter psicológico» (Berger, 1999, pp. 112-113). Así las cosas, bromea sobre la muerte o ante una epidemia es una forma de relacionarse con dicha problemática, asumirla y traspasarla, convivir con ella, intentar desviarla o, en todo caso, soltar tensión psicológica y emocional con la risa producto del chiste sobre la desgracia, como aconteció, por ejemplo, con el caso específico de la contingencia sanitaria de influenza (Fernández Poncela, 2016). La risa puede partir del miedo y se prolonga a través de la inconsciencia o la huida, el miedo a lo que está ahí afuera, a lo desconocido, a la enfermedad, a la pobreza, a la muerte, etc. Y es que la risa tiene dos caras: el miedo y la alegría. En todo caso, presentamos a continuación un grupo de chistes relacionados con algo de esto y muestra particular de humor negro.

«Llega Santa Claus a África y pregunta -¿Niños ya comieron? -¡Nooooo! Y Santa responde: - entonces no hay regalos»  
 «¿Qué hace un huérfano afuera de una pizzería? -Esperando dos familiares»  
 «¿Cuál era el dulce preferido de Michael Jackson? - escuincles con chilito»  
 «¿Cuándo se murió Hitler? -¡Cuando le llegó la cuenta del gas!»  
 «Querido Santa: quiero un hermanito. Santa: mándame a tu mamá»

### Algunas conclusiones

La risa y los chistes comportan, en ocasiones, cierta dosis de ambigüedad, ya que alivian las tensiones culturales, sociales y afectivas, pero también fomentan o perpetúan los miedos y legitiman o justifican las conductas etnocéntricas, sexistas y destructivas, toda vez que calman y alegran de forma compartida. Triunfa el placer instantáneo, descarga resentimientos, desvía agresividad, explota, se libera tensión corporal, física, energética y emocional y se puede recargar tensión cerebral, mental, y, especialmente, social y cultural. Los chistes son narraciones culturales populares ligadas a la realidad social, a discursos y mensajes hegemónicos, al mundo de la emoción y su expresión, reflejo y/o construcción de la vida.

En estas páginas, y a través de los chistes recabados y presentados de las y los jóvenes universitarios de la UAM Xochimilco, hemos revisado las dos tendencias de chistes según su contenido: los denominados ingenuos, abstractos o blancos, y los llamados tendenciosos, obscenos o agresivos, según son nombrados por distintos autores, como vimos en su momento. Hay de los dos tipos, si bien, al parecer, cuantitativamente hay más de los segundos que de los primeros, como observación a tener en cuenta.

La risa une en comunión a los que ríen juntos, por eso el compartir un chiste y una carcajada vincula a los seres humanos, a veces en contra de otros, incluso como hemos visto. Porque además de reforzar la unión, también puede ser belicosa, racista y

sexista, lo mismo que antiautoritaria, crítica y liberadora en algunos casos. Es un movimiento entre miedo y alegría, entre inclusión y exclusión. La risa sobre los grupos diferentes, los chistes etnocéntricos o sexistas representan una suerte de exortización del temor a lo extranjero, lo otro o lo considerado diferente o enemigo.

En todo caso se ha intentado realizar una aproximación a un esbozo de la sociología popular en términos de Berger (1999), quien postula que a través de los chistes puede develarse la realidad social. Por medio efectivamente de estos relatos hemos buceado en los intereses y preocupaciones de la población consultada a tal efecto, las y los jóvenes estudiantes. Y éstos, al parecer van desde la simplicidad e infantilismo de chistes meramente simpáticos o levemente graciosos, a los grandes temas que eternamente azotan a la humanidad, tales como la pobreza o la muerte. Pasando también por recoger y reflejar el fuerte impacto de los medios de comunicación que al parecer se derraman en las conciencias individuales y colectivas, así como cuestiones sociales, políticas, religiosas, deportivas, de seguridad pública, además de las siempre presentes cuestiones etnocéntricas o sexistas que siguen moviendo a las nuevas generaciones. Con esto respondemos a la pregunta inicial «¿De qué se ríe el estudiantado?».

Algo más complejo, pero muy interesante, es revisar ¿para qué se ríe? Cuestión esta que se ha intentado presentar desde la revisión bibliográfica sobre el tema y la funcionalidad cultural y emocional de los chistes, y de la risa en los primeros apartados de este artículo. Concluimos con la reiteración sobre la ambigüedad de la cultura popular, aquí estudiada en los chistes entre estudiantes, pero que en todo caso es constructora y reflejo de la realidad social, en ese ir y venir permanente de la condición humana.

## Bibliografía

- Berger, P. (1999). *La risa redentora. La dimensión cómica de la experiencia humana*. Barcelona: Kairós.
- Bergson, H. (2008). *La risa. Ensayo sobre la significación de lo cómico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Chazenbalk, L. (2007). *El valor del humor en el proceso psicoterapéutico*. Recuperado de [www.psicología-online.com/articulos/2007/humor\\_terapeutico.shtml](http://www.psicología-online.com/articulos/2007/humor_terapeutico.shtml) 04/05 2009
- Damasio, A. (2006). *El error de Descarte. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- Fernández Poncela, A. M. (2011). Antropología de las emociones y teoría de los sentimientos. *Versión Media*, 26, 1-24. Recuperado de <http://bidi.xoc.uam.mx/MostrarPDF.php>
- Fernández Poncela, A. M. (2012). Huyendo del miedo, desterrando el enojo, escapando de la tristeza y cayendo en brazos de la risa: los chistes en México en tiempos de la influenza 2009. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 8, 7-16. Recuperado de <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/viewArticle/105>

- Fernández Poncela, A. M. (2016). *Humor en el aula*. México: Trillas.
- Freud, S. (1905). *El chiste y su relación con el inconsciente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Greenberg, L. S., y Paivio, S. C. (2007). *Trabajar con las emociones en psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Levin, A. R. (2006). El chiste y la angustia. Mafalda ¿cómo era que erran los derechos humanos? *Proyecto tesis maestría*, Universidad Nacional de la Matanza.
- Marina, J. A. (2006). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- Martin, R. (2008). *La psicología del humor*. Madrid: Orión.
- Muñoz Polit, M. (2009). *Emociones, sentimientos y necesidades. Una aproximación humanista*. México: IHPG.
- Rodríguez Idígoras, Á. (2008). La dimensión terapéutica del humor. En Á. Rodríguez Idígoras (coord.), *El valor terapéutico del humor*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Ulich, D. (1982). *El sentimiento. Introducción a la psicología de la emoción*. Barcelona: Herder.
- Villa Abrille, M. E. (2009). La risa y el humor, como técnicas antiestrés. Recuperado de <http://www.sexovida.com>

## Investigación Evaluativa y Educación Emocional para el profesorado: un encuentro pertinente y necesario

### Evaluative Research and Emotional Education for teachers: a pertinent and necessary meeting

Patricia Torrijos Fincias\*; Eva María Torrecilla Sánchez\*\*; Juan Pablo Hernández Ramos\*\*\*; María José Rodríguez Conde\*\*\*\*

[patrizamora@usal.es](mailto:patrizamora@usal.es)

\*Universidad de Salamanca; \*\* Universidad de Salamanca; \*\*\*Universidad de Salamanca; \*\*\*\*Instituto Universitario de Ciencias de la Educación

**Resumen.** El objetivo de este trabajo es presentar un modelo de investigación evaluativa para analizar el impacto que tiene la formación en competencias emocionales para el profesorado. Se basa en un estudio que se llevó a cabo con más de 100 profesores de nivel no universitario, con los que se desarrolló un programa formativo (Pro-Emociona) que fue evaluado desde una doble perspectiva: sumativa y formativa. El modelo de evaluación implementado permite una discusión metodológica a partir de la cual se establecen los puntos fuertes y los aspectos de mejora a implementar en aplicaciones sucesivas del estudio, con otras muestras participantes o introduciendo nuevas variables.

**Palabras clave:** Evaluación de programas, educación emocional, investigación evaluativa, formación de profesorado

**Abstract.** The aim of this paper is to present a model of evaluative research to analyze the impact of training in emotional competencies for teachers. It is based on a study that was carried out with more than 100 professors of non-university level, with whom a training program (Pro-Emociona) was developed, which was evaluated from a double perspective: summative and formative. The evaluation model implemented let a methodological discussion, which is carried out to highlight the strengths and improvement aspects to be implemented in successive applications of the study, with other participating samples or introducing new variables.

**Key words:** Program evaluation, emotional education, evaluative research, training teachers

### Introducción

En las múltiples demandas que acontecen a la escuela del siglo XXI encontramos sentido a la Educación Emocional. Siendo el interés principal de la Educación el dotar a las personas de una educación integral y de calidad no podemos obviar el sentido de potenciar el desarrollo emocional de los implicados en el proceso educativo. Teniendo como base las investigaciones previas, se plantea la necesidad de potenciar la formación del docente como eje clave para implementar una verdadera cultura emocional en los centros, en aras a garantizar que los encargados de dinamizar la acción educativa se identifiquen con competencias suficientes no solamente para hacer frente a los desafíos de su práctica, sino como requisito indispensable para acompañar el desarrollo emocional de sus educandos. La figura del profesorado se

convierte así en el verdadero protagonista de los procesos de innovación, siendo los alumnos los referentes y últimos beneficiarios.

Bajo estas premisas, desde el Grupo de Evaluación Educativa y Orientación (GE2O) de la Universidad de Salamanca, se ha trabajado durante años en la mejora de la calidad de la formación docente y, dentro de la misma, se desarrolló, implementó y evaluó un Programa de Educación Emocional para docentes (Pro-Emociona) de nivel no universitario que, en sus respectivas versiones, buscaba proporcionar evidencias científicas sobre el impacto de dicha formación en la mejora de competencias como la conciencia emocional, la regulación emocional, la motivación, la empatía y las habilidades sociales.

### **Educación Emocional y Formación del profesorado**

En los últimos 30 años hemos asistido a un importante impulso en torno a la importancia de las emociones en el mundo educativo (García Carrasco, 2006). Junto al énfasis en el desarrollo cognitivo, se abre camino el estudio sobre el desarrollo emocional como complemento idóneo para lograr una educación integral y de calidad (Zaccagnini, 2008). En este sentido, es donde la formación en aspectos socioemocionales juega un importante papel de cara a promover una serie de competencias emocionales, con objeto de favorecer el bienestar personal y social en todos los estudiantes y ciudadanos (Álvarez González y Bisquerra, 2012; Extremera y Fenández Berrocal, 2015).

Si bien no cabe dudas de los beneficios que la educación emocional tiene para el alumnado, gracias a las evidencias de toda una multitud de iniciativas para promover competencias emocionales en los centros educativos (CASEL, 2015; Diekstra, Sklad, Gravestijn, Ben y Ritter, 2008; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004), se muestra que la gran mayoría de estas propuestas, aun verificando sus beneficios, están dirigidas al alumno como el principal beneficiario de la intervención, siendo escasas las investigaciones que centran su interés en la promoción de competencias emocionales del profesorado.

Entendiendo la formación del educador como un proceso continuo, como estrategia clave para hacer frente a los desafíos constantes de su práctica, se defiende que cualquier docente no solamente ha de tener conocimientos teóricos o específicos de la materia o materias a impartir; sino que ha de desarrollar una serie de competencias clave para garantizar su desarrollo profesional y, por consiguiente, una verdadera educación integral y de calidad para con el alumnado con el que tienen ocasión de trabajar (Bisquerra, 2005; Torrijos, Torrecilla y Rodríguez, 2018).

La educación emocional se constituye así en una estrategia formativa innovadora para favorecer el desarrollo y la identidad profesional del docente, dotando al profesorado de una serie de competencias intra e interpersonales que, en suma, pretenden minimizar sentimientos de malestar, estrés o frustración y favorecer su bienestar, mejorando el desempeño de su labor (Pérez Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila, 2013; Torrijos, 2016).

Dicha justificación y necesidad hacia la educación emocional del docente, se vio incrementada por el escaso número de iniciativas, tanto de formación inicial como de formación permanente, centradas en promover la competencia emocional del docente

como el principal beneficiario y más allá de limitar la estrategia formativa a favorecer el conocimiento de herramientas y materiales para trabajar la educación emocional en el aula y con sus alumnos. Además, se evidenció una ausencia de investigaciones científicas sobre la eficacia e impacto de los programas de educación emocional, como estrategia de formación inicial y permanente, sobre el nivel de competencia emocional de los docentes, sobre la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje y sobre la convivencia de los centros educativos. En este sentido, la evaluación se configura como un proceso clave que nos permitirá no solamente validar el efecto de este tipo de intervenciones, sino fundamentar toda una serie de decisiones de mejora para hacer frente a las necesidades formativas que presenta el profesorado participante en aspectos relacionados con la conciencia emocional, la regulación emocional, la empatía, la motivación y las habilidades sociales.

### *Algunas evidencias previas*

En el marco de la investigación evaluativa y avalando la propuesta formativa que presentamos a continuación destacamos algunas investigaciones como la de Pérez Escoda et al. (2013), donde se presenta la evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de Educación Primaria. Los resultados de la citada investigación muestran mejoras en el nivel de competencia emocional autoinformado por parte del profesorado, de acuerdo con el modelo pentagonal del GROPE (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007), constatándose una mejora en la percepción del clima institucional y una disminución de la sensación del estrés del profesorado después de su participación en el programa.

Conviene citar también los estudios de Merchán y González Hermosell (2012) o González, Merchán y Candeias (2012) con profesores de Educación Primaria y Secundaria, con objeto de mostrar que la competencia emocional aumenta con la formación del profesorado en este campo. De esta manera, se evidenció una mejora del nivel de competencia emocional manifestado y percibido por los participantes, así como el interés por desarrollar estas competencias.

En el estudio pre-experimental con medida pre-posttest de González et al. (2012) se resalta la relación existente entre la inteligencia emocional y la mejora del autoconocimiento y del clima social en el equipo docente.

En esta misma línea, destacamos también estudios como los de Muñoz de Morales (2005) o Muñoz de Morales y Bisquerra (2006), donde se evaluó la eficacia de un programa Educativo de Conciencia Emocional, Regulación y Afrontamiento (PECERA), cuya finalidad era la prevención del estrés psicosocial del profesorado y alumnado mediante el desarrollo de competencias emocionales, se evidenció una mejora en la competencia emocional del profesorado y alumnado, del afrontamiento ante situaciones de conflictividad y, además, un aumento de la sensación de bienestar del profesorado, quienes se hacen más conscientes de la influencia en el desarrollo emocional del alumnado.

Si bien las investigaciones precedentes muestran que los docentes son cada vez más conscientes de la necesidad de incluir la educación emocional en las aulas, manifiestan que no han recibido la formación necesaria para desarrollar esta tarea con éxito, desempeñando su labor con aquellos niveles de competencia emocional que han

podido desarrollar de una forma casi intuitiva a lo largo de su proceso de socialización (Hué, 2008; Palomero, 2009).

De la búsqueda y revisión documental de las experiencias y estudios que se centran en la formación del profesorado, encontramos que además de ser limitadas en número, muchas de estas se centran en los alumnos como principales beneficiarios de la intervención, quedando limitada la formación del docente al conocimiento de herramientas y materiales para trabajar la educación emocional en el aula (Bisquerra, 2005; López Cassà, 2007; Muñoz de Morales, 2005; Obiols, 2005).

Además, si bien pueden existir experiencias de formación de profesorado, escasean las investigaciones científicas sobre la eficacia de los programas de competencias socioemocionales, aspecto que ha sido evidenciado en trabajos como los de Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal (2010), Pérez-González (2008) o Repetto, Pena y Lozano (2007).

El objetivo general de este estudio, por tanto, consistió en comprobar la eficacia de un programa de promoción de competencias emocionales para profesores que, como estrategia de formación inicial y permanente, favorezca el bienestar personal y social del docente y, por consiguiente, el desarrollo de habilidades para afrontar los desafíos de su práctica docente; contribuyendo, de acuerdo con los resultados procedentes de la investigación empírica aplicada, a la mejora de la calidad de la enseñanza.

### **El programa de promoción de competencias emocionales para profesores: Pro-emociona**

Teniendo en cuenta que el objeto de evaluación es el programa de promoción de competencias emocionales (Figura 1), pasamos a continuación a presentar el diseño del programa formativo para el profesorado, que como “programa piloto” fue aplicado a docentes de Educación Secundaria que desarrollaban su labor en un Instituto Público de la localidad de Salamanca, por disponibilidad (Torrijos y Martín Izard, 2014).

Como propuesta formativa, recoge una serie objetivos de la intervención, así como las competencias que se pretenden trabajar mediante la exposición de una serie de contenidos, que se desarrollan a través de una metodología eminentemente práctica. Para ello, se plantearon una batería de actividades que se ajustaron según la temporalización y las demandas y necesidades manifestadas por los destinatarios, así como una propuesta de evaluación que nos permitió medir el grado de pertinencia y efectividad del programa en el logro de los objetivos y en la mejora de las competencias emocionales.

Figura 1. Logo del programa, utilizado para su difusión





Partiendo de un análisis del contexto que nos permitió poder identificar necesidades, formular objetivos y planificar actividades adecuadas, en la implementación del programa se hizo necesaria una buena dosis de creatividad, sensibilización y formación por parte de las personas que lo lideraron. Mencionándose como aspecto esencial que esta propuesta formativa (en sus respectivas versiones) fue acompañada de unos principios éticos, evaluando todo el proceso y los efectos del mismo, lo que nos permitió ir readaptando la propuesta formativa e incidir en el logro de los objetivos (Álvarez González y Bisquerra, 2012; Pérez-González, 2008; Pérez Juste, 2006).

Tabla 1. Resumen de bloques temáticos y contenidos desarrollados en el Programa de formación de Profesorado.

<i>Bloques temáticos</i>	<i>Contenidos</i>
<b><i>I. Aproximación a la Inteligencia Emocional</i></b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué es Inteligencia Emocional? Conceptos previos.</li> <li>2. Componentes de la Inteligencia Emocional: Enfoques y modelos</li> <li>3. ¿Cuándo y cómo desarrollar la Inteligencia Emocional?</li> </ol>
<b><i>II. El reconocimiento de emociones</i></b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué son las emociones y cómo se producen?</li> <li>2. El papel de las emociones en la vida cotidiana.</li> </ol>
<b><i>III. La regulación emocional</i></b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estrategias de regulación emocional: Cómo evitar estar a merced de las emociones incontroladas.</li> <li>2. El uso de las afirmaciones positivas.</li> <li>3. Enfocarse en positivo. La clarificación de pensamientos limitantes.</li> </ol>
<b><i>IV. De la emoción a la acción: Automotivación</i></b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Factores que influyen en la motivación.</li> <li>2. Encaminarse al logro de objetivos: comunicación intrapersonal.</li> <li>3. Compromiso y responsabilidad.</li> </ol>
<b><i>V. Actuar con responsabilidad: Empatía</i></b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconocer emociones en los otros, la clave para dar una respuesta empática.</li> <li>2. La comunicación afectiva, algunas claves para manejar la escucha activa.</li> </ol>
<b><i>VI. La competencia social: Interactuar de forma efectiva</i></b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comunicación asertiva: el respeto por uno mismo y por los otros.</li> <li>2. Feedback positivo y negativo: cumplidos, críticas y peticiones difíciles.</li> </ol>

Fuente: elaboración propia.

### **Método**

De acuerdo con la hipótesis, así como al objeto de evaluación: el Programa de Promoción de Competencias Emocionales para Profesores, Pro-Emociona (Torrijos, 2016), nos planteamos una doble perspectiva evaluativa: sumativa y formativa.

Dicha perspectiva nos permitirá contrastar la eficacia del programa de acuerdo con el nivel de competencia emocional informado y manifestado por el profesorado, a la vez



que facilitará la mejora del programa, teniendo en cuenta una serie de indicadores de satisfacción.

En función de la naturaleza del objeto de estudio y las características de la muestra participante, no existiendo aleatorización posible en la integración de los sujetos al programa de estudio, aplicamos un diseño de intervención media (Chacón y López, 2008) bajo un planteamiento de investigación evaluativa de tipo preexperimental con medida pre-posttest (Campbell y Stanley, 1973). Dicho diseño se justifica no solamente por las características del muestreo, sino por las dificultades para lograr un grupo control participante en el estudio, lo que exigiría el planteamiento de un tratamiento diferenciado, como podría ser el uso de una metodología alternativa.

El tratamiento de la investigación o variable independiente está constituido por el programa Pro-Emociona, comprobando los resultados que produce sobre el nivel de competencia emocional autopercibido y manifestado del profesorado (variable dependiente compleja), medida en un momento inicial (O1) y tras la aplicación del programa (O2).

Se plantea así una doble perspectiva evaluativa: sumativa y formativa, que nos permitirá contrastar la eficacia del programa de acuerdo con el nivel de competencia emocional informado y manifestado por el profesorado, a la vez que facilitará la mejora del programa, teniendo en cuenta una serie de indicadores de satisfacción.

### **Muestra**

En la presente investigación y, tomando como referencia los resultados de la aplicación del Programa en un estudio piloto realizado en el año 2013 (Torrijos y Martín Izard, 2014) se implementó el programa con un total de 107 personas (57 en formación permanente y 50 en formación inicial), divididas en diferentes grupos de acuerdo con el carácter práctico de la formación. Las principales características de la muestra participante pueden verse recogidas en las tablas siguientes (tabla 2 y tabla 3):

Tabla 2. Muestra de profesores participantes en la aplicación del programa en formación permanente (curso académico 2013/2014).

	<b>Centro 1</b>	<b>Centro 2</b>
<b>Edad</b>	$M = 36,48$ $SD = 6,16$	$M = 34,39$ $SD = 1,39$
<b>Años de experiencia</b>	$M = 10,89$ $SD = 5,92$	$M = 17,70$ $SD = 12,68$
<b>Nivel educativo</b>		5
Infantil	18,5%	18,5%
Primaria	25,9%	25,9%
Secundaria	44%	44%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Muestra de profesores participantes en la aplicación del programa en formación inicial (curso académico 2014/2015).

	<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>
<b>Edad</b>	<i>M = 22,76</i> <i>SD = 3,66</i>	<i>M = 24,48</i> <i>SD = 1,50</i>
<b>Sexo</b>	<i>96% mujeres</i> <i>4% hombres</i>	<i>68% mujeres</i> <i>32% hombres</i>
	<b>Nivel educativo</b>	<b>Especialidad</b>
	Infantil (60%) Primaria(40%)	Humanidades (48%) Sociales (20%) Ciencias (32%)

Fuente: elaboración propia.

### Instrumentos

Con objeto de profundizar en el impacto del programa, así como de evidenciar toda una serie de aspectos de mejora se emplearon instrumentos de corte cualitativo y cuantitativo, algunos ya estandarizados [como el Cuestionario de Desarrollo Emocional para adultos (CDE-A)] de Pérez Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila (2010) y otros diseñados ad hoc como los supuestos prácticos o las entrevistas. Dichos instrumentos se recogen en la tabla siguiente (tabla 4):

Tabla 4. Relación entre las variables estudiadas y los instrumentos de medida.

<b>Finalidad</b>		<b>Variables</b>	<b>Instrumentos de medida</b>
<b>Sumativa</b>	Dependientes	<b>I-Nivel de Competencia Emocional autopercebido</b>	I.1. CDE- A (Pérez Escoda et al., 2010)
		<b>II-Nivel de Competencia Emocional manifestado</b>	I.2. Supuestos prácticos ad hoc. (rúbricas)
	Intervinientes	<b>III-Motivación hacia la formación</b> <b>IV-Expectativas</b>	I.3. Encuesta inicial: Cuestionario de motivación y expectativas ad hoc.
<b>Formativa</b>		<b>V-Satisfacción</b>	I.4. Diarios de seguimiento
		<b>VI-Seguimiento</b>	I.5. Cuestionario de Satisfacción ad hoc.
			I.6. Entrevista semiestructurada

Fuente: elaboración propia.

### Resultados

Si bien se han ofrecido resultados parciales de esta investigación en otras publicaciones sobre el impacto formativo del programa para los asistentes (Torrijos,

2016; Torrijos et al., 2018), en esta ocasión y, gracias a la aplicación sucesiva del programa y de la estrategia evaluativa llevada a cabo, es interesante aclarar cuáles son los principales resultados de la discusión metodológica desarrollada en cada uno de los estudios, destacándose los puntos fuertes y aspectos de mejora detectados, que sin duda nos han permitido acercar nuestro interés hacia la mejora de la calidad formativa de los docentes e iniciar nuestra actividad con otras muestras participantes, como por ejemplo, profesorado universitario.

Los aspectos a destacar de la aplicación sucesiva del programa en cada uno de los dos estudios (tanto en formación inicial como permanente) se recogen en las tablas 4 y 5.

Tabla 5. Discusión metodológica establecida a partir del estudio en Formación permanente.

Puntos fuertes	Aspectos de mejora
Instrumentos adecuados a los objetivos de evaluación.	Nuevas estrategias para la recogida de información y evitar posibles sesgos.
Adaptación de la temporalización de la formación a la disponibilidad y preferencias de los participantes.	Sesiones de menor duración (máximo 3 horas) y de lunes a viernes.
Carácter intensivo de la formación (30 horas).	Grupos reducidos: Máximo 25 participantes.
Carácter metodológico del proceso formativo: práctico y participativo.	Reforzar la variabilidad de técnicas de aprendizaje, desde el punto de vista teórico-práctico.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Discusión metodológica establecida a partir del estudio en formación Inicial

Puntos fuertes	Aspectos de mejora
Los instrumentos de recogida de datos utilizados son adecuados.	Incorporación de otras variables de impacto medidas a través de nuevos instrumentos como por ejemplo el "bienestar" subjetivo de los participantes.
Carácter metodológico del proceso formativo.	Plantear la formación con un carácter más extensivo
Adaptación de la temporalización	Reforzar la variabilidad de técnicas de aprendizaje, desde el punto de vista teórico-práctico
Grupos reducidos: Máximo 25 participantes.	

Fuente: elaboración propia.

## Discusión

La evaluación, como proceso de investigación sobre el impacto, efectividad y mejora de los programas de educación emocional en el profesorado, conlleva atender toda una serie de indicadores con respecto al diseño del programa, al proceso de implementación y a los resultados (Pérez-González, 2008; Pérez Juste, 2006). Además, en el marco de la investigación evaluativa, es conveniente que se realice una metaevaluación de todo el proceso desarrollado, cuestionándonos la utilidad, la factibilidad, la eticidad o precisión de la evaluación desarrollada (Bisquerra, Pérez González y García Navarro, 2015; JCSEE, 2010).

Como proceso de investigación evaluativa, la evaluación de programas ha de atender a una serie de criterios descriptivos y prescriptivos. Cuando hablamos de enfoques descriptivos estamos haciendo mención a juicios de valor fundamentados a partir de una serie de criterios de referencia de acuerdo con el propio método del programa y a su vinculación con los resultados. Por otra parte, el enfoque prescriptivo se centra más en las metas del programa, en la búsqueda de las variables que potencian la optimización de resultados (De Miguel, 2000; Torrecilla, 2014).

El sentido de la evaluación de programas hacia la mejora y optimización justifica que, autores como Anguera y Chacón (2008) destaquen la función social de este tipo de evaluaciones, en la búsqueda del beneficio de los participantes. Dicha función social nos lleva a enfatizar la estrecha relación entre calidad y evaluación (De la Orden, 2009). Por lo tanto, el sentido de este trabajo es presentar la posibilidad y la necesidad de establecer una discusión metodológica en la evaluación de programas educativos, que nos permita seguir ahondando no solo en las evidencias del impacto de la formación en competencias emocionales para el profesorado, sino en la búsqueda de un modelo evaluativo que nos permita ir estableciendo propuestas de mejora, en la búsqueda por responsabilizarnos de la mejora de la calidad de la formación docente.

## Bibliografía

- Álvarez González, M., y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Anguera Argilaga, M.T., Chacón Moscoso, S., Blanco Villaseñor, A. (Coors.) (2008). *Evaluación de programas sociales y sanitarios: un abordaje metodológico*. España: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 95-114.
- Bisquerra, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R., Pérez González, J. C., y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.

- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 13(1), 41-49.
- Campbell, D. T., y Stanley, J. C. (1973). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- CASEL, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2015). *CASEL guide: effective social and emotional learning programs, middle and high school edition*. Chicago: KSA-Plus Communications.
- Chacón, S., y López, J. (2008). Diseños evaluativos de intervención alta. In M. T. Anguera, S. Chacón y A. Blanco (Eds.), *Evaluación de programas sociales y sanitarios: un abordaje metodológico* (pp. 219-240). Madrid: Síntesis.
- De la Orden, A. (2009). Evaluación y calidad: Análisis de un modelo. *Estudios Sobre Educación (ESE)*, 16, 17-36.
- De Miguel, M. (2000). La evaluación de programas sociales: Fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 289-317.
- Diekstra, R., Sklad, M., Gravesteyn, C., Ben, J., y Ritter, M. (2008). La enseñanza de las habilidades emocionales y sociales en el mundo. Un estudio meta-analítico acerca de su eficacia. En C. Clouder, B. Dahlin, R. Diekstra, P. Fernández Berrocal, B. Heys, L. Lantieri y H. Paschen (Eds.), *Informe de la Fundación Marcelino Botín (IFBM), Educación emocional y social: análisis internacional* (pp. 299-329). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Extremera, N., y Fernández Berrocal, P. (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Madrid: Grupo 5.
- García Carrasco, J. (2006). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel.
- González, J. D., Merchán, I. M., y Candeias, E. (2012). Análisis de la eficacia de un programa de inteligencia emocional con profesores de Educación Secundaria de Badajoz. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(3), 29-38.
- Hué, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- JCSEE, Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (2010). *The program evaluation standards*. Los Angeles: Sage.
- López Cassà, E. (2007). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Madrid: Walters Kluwer.

- Merchan, I. M., y González Hermosell, J. (2012). Análisis de la eficacia de un programa de inteligencia emocional con profesores de Badajoz y Castelo Branco. *Campo Abierto*, 31(1), 51-68.
- Muñoz de Morales, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: El programa P.E.C.E.R.A. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 19(3), 115-136.
- Muñoz de Morales, M., y Bisquerra, R. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 402-412.
- Obiols, M. (2005). *Disseny, desenvolupament i avaluació d'un programa d'educació emocional en un centre educatiu*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona.
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: Una aproximación desde la psicología humanista. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 12(2), 145-153.
- Pérez Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G., y Soldevila, A. (2010). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A). *REOP*, 21(2), 367-379.
- Pérez Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A., y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de Primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233-254. doi: 10.5944/educxx1.16.1.725
- Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology Nº 15*, 6(2), 523-546.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La muralla.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Repetto, E., Pena, M., y Lozano, S. (2007). El programa de competencias socio-emocionales (POCOSE). *XXI, Revista De Educación*, 9, 35-41.
- Torrecilla, E. M. (2014). *Diseño y evaluación de un programa en resolución de conflictos para la formación inicial y permanente del profesorado de Educación Secundaria*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Salamanca.
- Torrijos, P (2016). *Desarrollo y evaluación de competencias emocionales para profesores mediante una intervención por programas*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Salamanca.

- Torrijos, P., y Martín Izard, J. F. (2014). Desarrollo de competencias emocionales en el profesorado de educación secundaria a través de una intervención por programas. *Teoría De La Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(1), 90-105.
- Torrijos, P., Torrecilla, E. M., y Rodríguez, M. J. (2018). Experimental evaluation of emotional development programmes for teachers in Secondary Education. *Anales de psicología*, 34(1), 68-76.
- Zaccagnini, J. L. (2008). La comprensión de la emoción: Una perspectiva psicológica. En A. Acosta (Ed.), *Educación emocional y convivencia en el aula* (pp. 31-84). Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Secretaría de Estado de Educación y Formación.

## Educación Emocional como prevención del acoso escolar

### Emotional Education as prevention of bullying

**M. Núria Valls Molins**

[mvallsmolins102@gmail.com](mailto:mvallsmolins102@gmail.com)

Grupo DIM (Didáctica y Multimedia) Universidad Autónoma de Barcelona

**Resumen.** El acoso escolar constituye una barrera hacia el bienestar emocional. Nos hallamos ante la necesidad no solo de prevenir este problema en los entornos educativos, sino también de resolver los conflictos que se deriven del mismo. Partimos de una clasificación de las emociones implicadas en las situaciones de acoso, analizando las interacciones entre el agresor y la víctima. Además, explicamos cómo los compañeros de clase se posicionan frente a una situación de acoso. Relatamos el proceso a través del cual se va transformando la situación de aislamiento de la víctima en un entorno de solidaridad que permita salir de la situación de acoso. Situamos el problema en una zona de desarrollo próximo emocional (ZPDE) inspirada en la teoría de Vygotsky. Describimos los agentes que intervienen en el proceso de transformación de una situación de acoso en un entorno solidario. Las actuaciones van dirigidas a normalizar la situación, y encaminadas también a la rehabilitación del acosador. El objetivo de la educación emocional es desarrollar las emociones positivas.

**Palabras clave:** Prevención, acoso escolar, emociones positivas.

**Abstract.** Bullying constitutes a barrier to emotional well-being. We are faced with the need not only to prevent this problem in educational environments but also to resolve the conflicts that arise from it. We start from a classification of the emotions involved in bullying situation and we describe the interactions between the aggressor and the victim. In addition, we explain how the other students in the class position themselves in a situation of bullying. We relate the process through which the situation of isolation of the victim is transformed into an environment of solidarity that allows to get out of the situation of bullying. We place the problem in a zone of emotional close development (ZPDE) inspired by Vygotsky's theory. We describe the agents that intervene in the process of transforming a situation of bullying into a supportive environment. The actions are aimed at normalizing the situation, and also aimed at the rehabilitation of the aggressor. The goal of emotional education is to develop positive emotions.

**Keywords:** Prevention, bullying, positive emotions.

### Introducción

El acoso escolar es un problema que ha cobrado mucha actualidad. Seguramente está muy relacionado con las emociones que experimentan los alumnos y las alumnas. Saber detectarlo a tiempo es importante y necesario. Pero todavía es más importante poder prevenirlo. Pero no se puede actuar sobre este problema sin haber analizado los factores que intervienen en él. Según Vygotsky (1979), los procesos mentales pueden darse de forma intra psicológica e inter psicológica.

En la comunicación presentada en las Jornadas de Educación Emocional 2014 con el título: *Suprimint barreres intra psicològiques i inter psicològiques per assolir el benestar emocional*, definíamos una Zona de Desarrollo Próximo Emocional, basada en la teoría



de Vygotsky (1995) que define la ZDP (Zona de Desarrollo Próximo) cuando se refiere a la adquisición del conocimiento en los aprendizajes. Partiendo de esta definición vigotskiana, describimos la ZDPE (Zona de Desarrollo Próximo Emocional) que se puede concretar como aquel espacio que aumenta el bienestar emocional de la persona y que consta de las ayudas que la persona recibe desde el entorno. Son ayudas de tipo social, afectivo y comunicativo que constituyen un soporte emocional para las personas que las reciben.

Cuando esta Zona de Desarrollo Próximo Emocional presenta deficiencias es cuando puede surgir el acoso. Trabajar para ampliar este concepto requiere, tanto en la escuela Infantil y Primaria como en el Instituto de Educación Secundaria, una labor interdisciplinar entre el profesorado, los diferentes departamentos y, especialmente, el Departamento de Orientación Psicopedagógica.

## Desarrollo

Siguiendo a Bisquerra (2008) y a Maganto y Maganto (2013) podemos clasificar las emociones en positivas y negativas. Dentro de las emociones negativas situamos el acoso, considerándolo como el resultado de emociones negativas: odio, envidia, celos, etc., por parte del acosador y por las emociones negativas que produce en la víctima del acoso: tristeza, depresión, miedo, baja autoestima, etc.

Tabla 1. Relación entre las emociones negativas y las barreras intra e inter psicológicas.

Emociones negativas	Intra psicológicas	Inter psicológicas
	Ira	Envidia
	Ansiedad	Celos
	Vergüenza	Rechazo
	Tensión	<i>Bullying</i> , acoso, malos tratos

Fuente: elaboración propia basada en Bisquerra (2008), y Maganto y Maganto (2013).

Definimos el acoso escolar, también llamado *bullying*, como una barrera de tipo inter psicológico, puesto que está originada por un acosador, pero que va siendo interiorizada por la víctima de forma intra psicológica, produciendo una baja autoestima y un mayor aislamiento, puesto que al rechazo y a la exclusión que produce el acoso, se suma el auto aislamiento en el que, muy a menudo, se refugia la víctima como consecuencia de la tristeza que le produce el hecho de ser acosada.

Tabla 2. Emociones positivas como superación de las barreras intra e inter psicológicas.

Emociones positivas	Intra psicológicas	Inter psicológicas
	Felicidad/alegría	Amor/afecto
Superación de las barreras	Estar orgulloso/a	Compasión

	Emociones estéticas	Emociones estéticas
	Esperanza	Empatía
	Resiliencia	Motivación
	Autoconfianza	Confianza en los demás

Fuente: elaboración propia basada en Bisquerra (2008), y Maganto y Maganto (2013).

La Acción Tutorial es fundamental en el ámbito educativo. Dentro del Plan de Acción Tutorial caben acciones encaminadas a fomentar la resiliencia: el rol de los alumnos que consiguen éxitos escolares deberá ser el de ofrecer ayuda a los alumnos que adolecen de algún problema para conseguir sus objetivos. El papel del profesor o de la profesora en la tutoría es fundamental para potenciar estas dinámicas de ayuda entre iguales, con el fin de fomentar la resiliencia.

#### **La empatía como base de la ayuda mutua**

Podemos ayudar a los demás si alguien nos ayuda a nosotros. Una de las barreras a derribar para alcanzar el bienestar emocional es el aislamiento. Para ello nos basaremos en las siguientes definiciones de Goleman (1997 p.42): "Es a dir la capacitat d'experimentar les emocions que una altra persona està sentint" (Es decir, la capacidad de experimentar las emociones que otra persona está sintiendo). Volviendo al tema de la tensión, el sosiego interno es una forma de superar una barrera intra psicológica, barrera que ha sido interiorizada pero que necesita puentes emocionales, una de las más importantes la empatía. La empatía es una capacidad que permite una mejor comunicación con los demás. Interiorizar las emociones y las necesidades afectivas de los demás nos permite avanzar juntos.

La resiliencia es la capacidad que nos permite recuperarnos del desasosiego. Para desarrollar esta capacidad de recuperación emocional es importante que durante la infancia la presencia de un adulto atento y afectuoso haya proporcionado al niño un fundamento seguro. La resiliencia es una competencia que se adquiere cuando se hace frente a las dificultades y a los problemas. Una de las causas de depresión más fuertes procede de la conciencia de fracaso. Una de las fuentes de bienestar emocional es experimentar el éxito. Por ejemplo, el éxito escolar motiva a los alumnos a seguir aprendiendo. Por el contrario, el fracaso escolar puede causar emociones negativas como la desmotivación, la ansiedad o la depresión. Sin embargo, cuando el alumno o la alumna se enfrentan a este fracaso y consiguen positivizar esta experiencia, podemos afirmar que fomenta la resiliencia.

Tabla 3. Superación de barreras hacia el bienestar emocional.

	Barreras hacia el bienestar emocional	Superación de las barreras: creación de lazos emocionales
<b>Comunicación</b>	Ausencia de diálogo. Competitividad. Ausencia de <i>feedback</i> .	Diálogo intersubjetivo. Búsqueda del consenso. Ayuda mutua: <i>feedback</i> .
<b>Motivación: gusto por el aprendizaje</b>	Sentir los aprendizajes como una obligación. Imposición y autoritarismo. Tensión.	Sentir los aprendizajes como una elección. Participación en los proyectos de aprendizaje. A mayor implicación, mayor gusto por el aprendizaje y, como consecuencia, mayor motivación.
<b>Confianza/ Autoconfianza</b>	Malos tratos: acoso, <i>bullying</i> . Aislamiento. Sensación de fracaso.	Confianza en las personas adultas. Confianza en el grupo de iguales. Confianza en sí mismo/a. Ante el fracaso, fomentar la resiliencia.

Fuente: elaboración propia.

## Resultados

### *Es posible transformar las barreras en posibilidades*

Fomentando una buena Acción Tutorial en la que, dentro de los Proyectos Educativos de Centro, se diseñen acciones destinadas a la transformación de las situaciones que dificultan la expresión de las emociones y abran la posibilidad de nuevas oportunidades frente al fracaso y las emociones negativas, se puede conseguir mayor éxito educativo y mayor igualdad de oportunidades para todos y todas.

La importancia de la educación emocional en la consecución del bienestar reside en el hecho de que permite potenciar las emociones positivas y el logro de éxitos en los aprendizajes.

Como consecuencia, podemos decir que con la educación emocional se adquieren nuevas competencias que, al mismo tiempo que permiten que las personas sean más felices, favorecen el bienestar. Las competencias que se adquieren a través de este proceso de superación de barreras intra psicológicas e inter psicológicas son la empatía y la resiliencia.

Todo ello se hace posible a través de unos procesos de comunicación de tipo horizontal en los que quienes participan lo hacen en base a un diálogo intersubjetivo. El diálogo permite desarrollar competencias favorecedoras del consenso.

### *Cómo se puede actuar desde la tutoría*

Veamos este ejemplo real:

Dentro de una clase de Formación Profesional de Informática de Grado Medio, un tutor detecta a un alumno triste y desmotivado. Habla con él y el chico le dice que no sabe si le gusta la informática o si lo va a dejar. El profesor, que también es tutor del estudiante, comprueba que está bien dotado para los estudios y empieza a preguntarse por la contradicción entre las habilidades del chico y su desmotivación. Este es el primer paso ante una situación de *bullying*: detectar el problema. A partir de ahí, el profesor observa que el alumno se va aislando del grupo. El tutor descubre que hay un agresor, un compañero de clase que ya había acosado al alumno en el propio barrio y en la escuela de primaria. Ejercía sobre la víctima un maltrato de tipo verbal que llegó a producir la exclusión social de dicho alumno. El profesor expone en una tutoría grupal que el maltrato es una conducta no tolerada ni en el centro educativo ni en el aula. A raíz de esta actuación el acoso cesa, mejorando la integración del chico acosado en el curso. Con la reflexión en grupo, los compañeros reaccionan y toman conciencia de la importancia de no dejarse llevar por actitudes como las de ignorar al compañero víctima del acoso, dejándose influir por los comentarios negativos que hacía el acosador; cambiando de actitud y solidarizándose con la víctima.

Actualmente el chico ha superado el Grado Medio y está cursando el Grado Superior y muestra agradecimiento hacia su tutor por haberle ayudado a liberarse del acoso, descubriendo el motivo real de su desmotivación. De no haber sido así, el chico hubiera abandonado la carrera, sin saber que la informática era su verdadera vocación profesional.

#### ***Cómo se puede actuar desde el Centro Educativo***

Una de las imágenes más utilizadas a la hora de describir los diferentes roles en una situación de *bullying* es un semicírculo con la víctima en el centro de este. Los diferentes roles que se dan en este tipo de situaciones se colocan desde los más negativos, a la izquierda, empezando por el agresor, hasta los más positivos, es decir, los defensores activos que se sitúan a la derecha del semicírculo. Por tanto, enumerados con letras tendríamos (Burns, s.f.):

A = Agresor

B = Seguidores activos del agresor

C = Partidarios pasivos del agresor

D = Espectadores que siguen el acoso, pero no toman parte activa

E = Espectadores desconectados (observan la situación, pero no se sienten cómodos)

F = Defensores potenciales (no les gusta la situación y creen que tienen que ayudar, pero no lo hacen)

G = Defensores activos

H = La víctima del acoso se sitúa en el centro del semicírculo y recibe la acción de cada uno de los actores citados

Podríamos decir que este semicírculo es como un balancín, dependiendo de hacia qué lado se decanta se convierte en una situación de acoso consolidada o se puede revertir. Una de las formas de revertir esta situación es trabajar la acción entre iguales, de manera que los posibles defensores y los espectadores desconectados acaben

tomando un papel activo de soporte a la víctima. A la larga el balancín tiene que arropar a la víctima y dejar solo al agresor.

Algunos ejemplos de actuación preventiva de un centro de Secundaria son los siguientes:

- Programación de actividades de habilidades sociales y emocionales dentro del Plan de Acción Tutorial del Centro.
- Programación de actividades sobre el acoso escolar y el ciberacoso dentro del Plan de Acción Tutorial del Centro. En concreto se trabaja la *Guia de prevenció per a alumnat de secundària* (Generalitat de Catalunya, s.f.), a partir de la que se plantean diferentes actividades.
- Espacio semanal de tutorías individuales para que el tutor o la tutora puedan atender a los casos de *bullying* personalmente con los afectados, con el fin de prevenir y revertir situaciones de *bullying* que se den en el grupo. Estas actuaciones están inspiradas en el método Pikas (Anónimo, s.f.).
- Crear una red activa de jóvenes por la igualdad formada por alumnos de diferentes niveles de ESO que se forman para detectar y dar apoyo a víctimas de acoso en el Centro educativo. Es un grupo estable formado por alumnos voluntarios que tienen el objetivo de ser referentes para sus compañeros en temas relacionados con el acoso escolar.

Esta red de iguales no se queda en el Centro, sino que forma parte de una red municipal que une a diferentes jóvenes de diferentes centros próximos que trabajan conjuntamente.

- Formar mediadores en el Centro a través de comisiones, materias optativas de 2 horas semanales, y crear un grupo de mediadores del Centro que actúa en caso de conflicto entre compañeros.

### **Cómo se puede actuar desde el ámbito familiar**

El acoso hacia un chico o chica produce mucha preocupación en la familia de la víctima. El primer paso es la detección del problema. Hay una serie de indicios que ponen a la persona adulta sobre la pista de una situación de acoso. Cambios repentinos y evidentes en el carácter de la víctima, surgimiento de tendencias de aislamiento, desmotivación hacia los estudios y/o las relaciones sociales, entre otros, son indicadores de una posible situación de *bullying*.

Según expone el profesor de Psicología Social en la Universidad de Castilla la Mancha Raúl Navarro (2017),

“la comunicación familiar es clave para detectar cualquier tipo de problema que un joven pueda estar experimentando. Las familias que a lo largo del día dedican momentos al diálogo, por ejemplo, en las comidas o las cenas, detectan más rápido situaciones de conflicto” (p.29).

Cuando el acoso tiene relación con el Centro educativo, es importante crear un trabajo conjunto entre el contexto familiar y el contexto escolar. En el Centro educativo existe una normativa que regula la convivencia. Es importante que los padres conozcan esta normativa. Una entrevista entre la tutoría y la familia permite que esta sea informada al respecto. Es conveniente que el Centro educativo disponga de un [Protocolo de](#)

*actuación para las situaciones de acoso escolar.* Cuando la familia es informada por los profesores sobre la normativa del Centro, se les pide ayuda y colaboración en la resolución del problema del acoso.

Cómo pueden los padres, madres y familias colaborar con el Centro educativos en caso de *bullying*:

- a) Conocer y aceptar las medidas adoptadas por el Centro para encarrilar la solución.
- b) En el contexto familiar, procurar aumentar la autoestima de la víctima del acoso, a través del diálogo y la reflexión. La víctima ha de tomar conciencia de que el problema es exterior a ella y que, en ningún caso, ha de sentirse culpable del mismo, comprendiendo que el problema lo tiene el agresor.
- c) Darle todo el apoyo posible para que se sienta capaz de contar lo que le sucede, expresando el dolor que la situación le produce.
- d) Fomentar la resiliencia y darle esperanza de que la situación es reversible y que saldrá fortalecido moralmente de esta lucha.

#### ***Asesoramiento de los profesionales de la educación***

Dentro del trabajo conjunto entre el Centro educativo y las familias hay que contemplar también los equipos de Orientación. Normalmente formados por Psicólogos y Psicopedagogos, tienen la función de ofrecer servicios educativos de orientación, prevención y seguimiento de estos casos que precisan una ayuda y un refuerzo por motivos psicológicos y psicopedagógicos. En la medida en que exista una fuerte vinculación entre estos servicios educativos y la realidad del Centro, su acción será más eficaz.

En algunos Proyectos educativos se ha creado la existencia de la *Comisión de Convivencia* con el fin de promover el acercamiento entre profesores, equipo directivo y psicopedagogos. Esta Comisión permite facilitar la respuesta coordinada entre el Centro, las familias y los equipos orientadores.

Una de las funciones de esta labor psicopedagógica es la mediación. Existen mediadores designados por el Centro educativo y es importante la Formación de mediadores. La mediación entre iguales, como ya hemos expuesto anteriormente, es una práctica muy positiva. La importancia de la mediación radica en que se basa en la interacción y el diálogo. La mediación actúa sobre la víctima y también hacia el acosador.

Este último debe tener conocimiento de que su conducta no es tolerada. El objetivo de la mediación es actuar en la transformación de estas conductas derivadas de emociones negativas para que se reviertan. Para ello hay que actuar sobre las causas del acoso. Una de las actuaciones más importantes es la prevención de estas conductas agresivas. Pero cuando éstas ya se han producido, el acosador ha de proponerse que no volverá a actuar de nuevo.

Para rehabilitar al acosador, la función de los Psicólogos y Psicopedagogos es fundamental. Por medio de entrevistas con el autor del *bullying*, de tutorías individualizadas, realizadas conjuntamente con los orientadores y los tutores, y de

orientación familiar desde los equipos de orientación, se puede descubrir, analizar y actuar sobre las causas que llevan al acosador a determinadas actuaciones. En muchos casos habrá que establecer unas pautas de actuación sobre el acosador que deberá ser tutelada por los profesores tutores.

### **La necesidad de la prevención**

Raúl Navarro (2017) analiza los factores que contribuyen a crear un clima escolar positivo, alejado de los acosos y el *bullying*.

Considera muy importante que dentro de la conducta colectiva en el aula y en el Centro educativo haya un refuerzo hacia el grupo de iguales para que tomen partido a favor de la víctima.

Señala como uno de los factores relevantes la empatía. Ella está en la base de los contextos escolares cooperativos. Hemos analizado la empatía como una forma de superar las barreras inter psicológicas.

Lidia Caballero (2017), profesora de la facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, habla de la importancia de la prevención en el reto de acabar con el *bullying* y dice: «El diálogo es fundamental. Se debe propiciar la confianza, transmitir amor y apoyo incondicional, de forma que los niños se sientan seguros para expresarse libremente, sea lo que sea lo que les ocurra» (p. 40).

### **Discusión**

Como conclusión nos podemos plantear las siguientes cuestiones para establecer un diálogo a partir de las mismas.

¿Cuántos agentes educativos deberían participar en la prevención del acoso escolar?

¿Cómo influye el clima social en el aula y en el Centro educativo en el problema del *bullying*?

¿Cuál debería ser el papel de tutor o tutora en la prevención y solución del problema?  
¿El problema del acoso afecta solo a la víctima?

¿Es importante la figura de la persona mediadora? ¿Qué características debería tener?

¿Cuál debe ser el papel de los padres y familiares en la resolución del problema?

¿Cuál es el papel de los profesionales de la educación (Psicólogos, Psicopedagogos) en la atención a la víctima?

¿Es posible la rehabilitación del acosador? ¿Cómo debería ser el proceso a seguir?

¿Cómo debe desarrollarse el diálogo en el proceso de prevención y solución de las situaciones de acoso?

### **Bibliografía**

Anónimo (s.f.). Método Pikas. Recuperado de [http://www.prl-sectoreducativo.es/documentos/acoso\\_escolar\\_bulling\\_ok/metodo\\_pikas.pdf](http://www.prl-sectoreducativo.es/documentos/acoso_escolar_bulling_ok/metodo_pikas.pdf)

Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.

- Burns, C. (s.f.). Roles of Bullies and Their Victims. Recuperado de <https://yourlifemattersempowerment.org/2016/09/05/roles-of-bullies-and-their-victims/comment-page-1/>
- Caballero, L. (2017). La importancia de la prevención en el reto de acabar con el bullying. *Revista Harvard Deusto. Learning & Pedagogics*, 9, 34-41.
- Generalitat de Catalunya (s.f.). Guia per treballar amb l'alumnat de Secundària. Recuperado de [http://xtec.gencat.cat/web/.content/centres/projeducatiu/convivencia/recursos/resconflictes/protocol\\_lgbti/documents/guia-de-prevencio-alumnat-secundaria.pdf](http://xtec.gencat.cat/web/.content/centres/projeducatiu/convivencia/recursos/resconflictes/protocol_lgbti/documents/guia-de-prevencio-alumnat-secundaria.pdf)
- Goleman, D. (1997). *Intel·ligència social*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Maganto, C., y Maganto, J. M. (2013). *Cómo potenciar las emociones positivas y afrontar las negativas*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Navarro, R. (2017). Bullying: Detectar el problema y afrontarlo. *Revista Harvard Deusto. Learning & Pedagogics*, 9, 24-33.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Editorial Paidós.



## La expresión simbólica en la emocionalidad de los adolescentes. Trabajar la conciencia emocional con “Mover los Sentimientos”

### The symbolic expression in the teenagers' emotionality. Work on emotional awareness with “Mover los Sentimientos”

Mercè Gil Viñas\*; Carmen Sanjuán Pertusa\*\*

[csanjuan@moverlossentimientos.com](mailto:csanjuan@moverlossentimientos.com)

\*Orientadora educativa INS Fort Pius; \*\*Postgrado en E. Emocional y Bienestar, Lda. BB.AA. U. Barcelona

**Resumen.** Nuestra propuesta trata sobre la creación de un programa específico para trabajar la competencia "conciencia emocional" en adolescentes apoyándonos en la herramienta “Mover los sentimientos”, que tiene un formato de juego de 30 cartas e incluye un dossier específico de pistas y simbología. La herramienta, como facilitador emocional, posibilita el hilo conductor en las sesiones planteadas para el entrenamiento en mejorar las competencias socio-emocionales. A través de la expresión metafórica conduce el trabajo emocional desde la acción sugerida en la carta escogida al azar. Posibilita un acceso a la interioridad ya que, fácilmente, la carta enlaza en tono poético la emoción que se trabaja en la sesión de ese día. Es una propuesta de introspección dinámica que favorece el desarrollo de la Inteligencia Emocional a partir del trabajo en grupo con nuestras propias emociones y sentimientos y los de los demás. La conciencia emocional, como eje estructural de la hipótesis, es una de las competencias básicas de cualquier constructo específico de Educación Emocional. La habilidad para reconocer las emociones que nos invaden necesita la expresión comunicativa en cualquiera de sus formas. La facilitación para comunicar el mundo interior propio de los sentimientos favorece este trabajo. Venimos observando que adentrar a los adolescentes en la expresión simbólica puede favorecer la exteriorización de sus inquietudes y posibilita cambios pertinentes en beneficio de sus habilidades de vida y su reorganización afectiva.

**Palabras clave:** Adolescentes, conciencia emocional, Inteligencia Emocional, Facilitación, metáfora.

**Abstract.** Our proposal deals with the creation of a specific program to work on the "emotional awareness" competency in adolescents, based on the "Mover los sentimientos" tool, which has a 30 cards game format and includes a specific dossier of clues and symbols. The tool, as an emotional facilitator, enables the common thread in the sessions planned for training in improving social-emotional skills. Through the metaphorical expression, the emotional work leads from the action suggested in the randomly selected card. It makes possible access to the interiority since, easily, the card links in a poetic tone the emotion worked in the session of that day. It is a proposal of dynamic introspection that favors the development of Emotional Intelligence from group work with our own emotions and feelings and those of others. Emotional awareness, as a structural axis of the hypothesis, is one of the basic competencies of any specific construct of Emotional Education. The ability to recognize the emotions that invade us needs communicative expression in any of its forms. The facilitation to communicate the inner world proper of feelings favors this work. We have been observing how introducing adolescents into symbolic expression can favor the externalization of their concerns and makes possible relevant changes for the benefit of their life skills and their affective reorganization.

**Keywords:** Adolescents, emotional awareness, Emotional Intelligence, facilitation, metaphor.

## Introducción

Los juegos nos acercan a ámbitos de nuestros aprendizajes que nos son difíciles de asimilar, es por eso que hay juegos para ejercitar las matemáticas o juegos para agilizar el lenguaje. La Educación Emocional requiere un ambiente propio de esfuerzo personal, valor y constancia para mejorarnos como personas. El beneficio curricular de nuestros adolescentes en la inversión de tiempo en su bienestar emocional amplifica su rendimiento escolar.

La emoción propuesta en cada sesión busca invadir el pensamiento de los asistentes. Se busca un contacto pleno de la experiencia vital con esa emoción. Sus circunstancias son el medio propicio para aprender a gestionar sus emociones. Finalmente generar recursos propios para entender y regular los sentimientos. El juego “Mover los Sentimientos” facilita el trabajo de cohesión de grupo en los siguientes aspectos:

- Centra las aportaciones orales en un único tema.
- Promueve perspectivas experienciales tenidas o nuevas sobre la emoción propuesta.
- El trabajo de azar aporta una dinámica actualizada de la sesión, no existe predeterminación de mensaje del tutor, además está abierto a nuevos planteamientos de los participantes.
- Posibilita el pensamiento diferente ya que el trabajo se propone desde los sentimientos personales.
- Cada participante explica su experiencia personal en la que está implicada la emoción planteada en la sesión.
- Ayuda en la expresión emocional porque la facilitación de la herramienta propone una lectura del dossier de Pistas y simbología (ver dinámica).
- Prepara el trabajo personal de introspección en forma de diario.

## La participación activa

La acción participativa debe ser respetuosa con el grupo, pero cada participante tiene el tiempo para hablar, expresar y ser escuchado. Todos somos creativos, y nuestros comentarios, descripciones y punto de vista son una posibilidad de sabiduría para el grupo que no nos podemos perder. Todos los participantes tienen su momento para interrelacionarse exponiendo su comentario. Seguramente hay personas con un mejor dominio de la expresión hablada, luego esta competencia no es necesario que la muestren en exceso. Recomendamos cierta obligatoriedad en el uso de la palabra, con el objetivo de equilibrar la tendencia personal de cada participante (Csikszentmihalyi, 1998). Mostrar el rendimiento del trabajo invertido para adquirir las competencias emocionales, es enseñar a valorar las actividades curriculares.

## Agentes implicados

Los participantes implicados en la experiencia: se trata de un grupo de 15 alumnos de 3º de la ESO (4 chicas y 11 chicos) del INS Fort Pius (Barcelona). Entre ellos, 4 alumnos con discapacidad intelectual leve y otros 5 con necesidades de apoyo lingüístico por

haberse incorporado recientemente al sistema educativo desde su país de origen (China).

Las edades de los alumnos están entre 14 y 15 años. Se trata de una etapa de la adolescencia caracterizada por transformaciones muy importantes: estructura corporal, pensamientos, identidad y relaciones sociales, en que los individuos están en vías de adquisición de independencia, responsabilidades, seguridad en sí mismos y criterio propio. A nivel social, a esta edad necesitan pertenecer a un grupo y ser aceptados, y se forma y consolida la orientación sexual, los gustos y las preferencias personales. Desarrollan el sentido de la amistad. Esperan lealtad y confianza en sus amigos, para poder explicar sus problemas y recibir apoyo. Ya no siguen el ejemplo de sus padres, sino de sus amistades. Sus intereses se centran en pasarlo bien, establecer nuevas relaciones amistosas, sentirse integrados en el grupo, etc. La falta de amigos provoca soledad y baja autoestima. Este concepto es importante. A esta edad, la autoestima es la base de todo, ya que permite al adolescente desarrollarse mejor en todos los ámbitos. Con la educación emocional se pretende, entre otros objetivos, favorecer la adquisición de una autoestima positiva en los adolescentes.

## Metodología

Actualmente se está llevando a cabo el trabajo de campo hasta llegar a 12 sesiones programadas y diseñadas específicamente a partir de la sesión anterior. Así como la evolución en cuanto la competencia de la Conciencia Emocional de los 15 adolescentes. Nos hacemos eco del paradigma de ciencia donde el investigador es parte de la investigación. La experiencia se lleva a cabo con una dinámica específica adaptada al grupo y su evolución.

## Primera parte

Con la elaboración de un pretest definido para indagar y determinar los intereses de los implicados y comenzar la observación cualitativa de los participantes en transformación en cuanto conceptos de Educación Emocional. Las características de un test escrito que propusimos eran con preguntas abiertas y bastante extensas para tener una mejor óptica de apreciación del grupo.

### Pretest

1. ¿Qué entiendes por Inteligencia emocional? Nada 7/Es lo que pensamos por dentro para reflexionar y todo eso 2 /Hablar de los sentimientos 4/Me aguantó y todo eso
2. ¿Has hecho ejercicios sobre las emociones alguna vez? No 11/si
3. ¿Crees que tiene alguna utilidad trabajar las emociones? No sé/Si 1/Para controlar 3/Relajar
4. ¿Crees que sabes explicar cómo te sientes en cualquier momento? Si 7/No 3/A veces 3
5. ¿Crees que tus sentimientos respecto a los hechos son diferentes a los de tus compañeros? Si 13
6. ¿Crees que tus sentimientos respecto a los hechos son diferentes a los de tu familia? Si 11/No 2
7. ¿Crees que tus sentimientos respecto a los hechos han cambiado respecto a cuando eras pequeño? Si 11/No/No sé
8. ¿Crees que el bienestar personal puede depender del estado emocional? No sé 3/No 4/Si 7
9. ¿Crees que tus pensamientos son diferentes a los de tus compañeros? Si 10/No/Depende 2

10. ¿Las normas sociales pueden beneficiarte? No sé 2/No/Si 9
11. ¿Crees que en todo momento tomas tus propias decisiones con autonomía? No sé 2/No 3/Si 6
12. ¿Crees que en todo momento puedes expresar tu opinión? ¿De qué depende? No sé/No 4/Si 5  
Depende de a quien se la haya de explicar. De uno mismo. 2 Depende de la confianza
13. ¿Cuándo tomas una decisión, que tienes en cuenta? No sé 7/las consecuencias que tiene.  
4/Enfadarme
14. ¿Los horarios te benefician o te perjudican? No sé 4/Perjudican 3/Depende de lo que tenga que  
hacer 3/Indiferente/Si 2
15. ¿Crees que las habilidades sociales son importantes? No sé 3/Si 9/Para hacer amigos
16. ¿Puedes nombrar algún valor importante que admiras en las personas? No sé 6/Valoro la amistad  
y el amor (alegría). 2/El respeto /Amabilidad/Simpatía/ Que te traten bien
17. ¿Crees que si pones tus propios límites te pueden excluir del grupo de amigos? No sé 5/No 5/Si 2
18. ¿Qué crees que tiene una persona popular, principalmente? No sé 2/Amigos 8/Ropa buena que se  
vea/Saber hacer muchas cosas 2/Ser guapo
19. ¿Te gusta hablar de tus sentimientos? Si 4/No 4/Depende de con quien esté/De la situación  
2/Indiferente
20. Escribe algunas emociones que recuerdes rápidamente. No sé 4/Amor 2/ Autonomía/Felicidad  
4/Amistad/Alegría 2/Ira 3/Nerviosismo/Tristeza 3
21. ¿Puedes expresar con naturalidad tus deseos afectivos? No sé 5/No 5/Si
22. ¿Sabes lo que significa autocontrol? No 5/Si 4/Controlarse uno mismo 3
23. ¿Habitualmente, cómo te sientes cuando estás en clase? Depende/Bien 7/Aburrido 2/No  
sé/Agobiada/Me lo paso bien

### ***Análisis de los datos más significativos del pretest***

Tenemos en cuenta que el grupo tiene dificultades con la expresión escrita.

¿Crees que tus sentimientos respecto a los hechos son diferentes a los de tus compañeros, son diferentes a los de tu familia, han cambiado respecto a cuando eras pequeño, sus pensamientos son diferentes a los de tus compañeros?

Las respuestas sobre los sentimientos de sí mismos en relación tanto con la familia, con sus compañeros y de evolución son semejantes a todos los participantes. Nos parece significativo tener en cuenta que sobre los mismos hechos cada uno sabe que tiene su opinión propia. Se saben diferentes como personas respecto al grupo escolar, a sus amigos incluso a los miembros de su familia. La capacidad consciente de que son diferentes de cuando eran niños pequeños nos permite abordar el cambio en su organización emocional como adolescentes en relación con sus afectos y a la autonomía de futuros adultos que son.

### ***Segunda parte***

#### ***Dinámica general para trabajar con la herramienta "Mover los Sentimientos"***

Desde el dossier de Pistas y Simbología de trabajo "Mover los Sentimientos" se propone la reflexión y el participante elige aquella frase que más le mueva en relación con el tema planteado, es la que escribe en su diario. Proponemos explicar el cambio

de percepció de la emoció planteada en positiu i negatiu després de la lectura del dossier. La acció verbal proposa nous sentiments sobre la emoció proposada.

### **Temporització de totes les sessions**

1 hora de tutoria.

### **Material para todas las sesiones**

Pequeñas tarjetas para repartir.

La actividad se basa en la herramienta “Mover los Sentimientos”.

Cada participante tiene una libreta propia en donde apunta la sesión y el trabajo que se va a realizar individualmente. Esta libreta es importante porque pretende ser el diario inspirador que le ayude en su progresión y conocimiento de las emociones.

### **Objetivo fundamental para todo el programa**

Tomar conciencia, reconocernos y comprender como sentimos con la emoción en la situación propia y la de los demás.

### **Tema de las sesiones del programa**

Competencias emocionales: Conciencia emocional.

### **Propósito y desarrollo general**

Las sesiones se desarrollan en formato grupal de taller, y están diseñadas para trabajar con adolescentes. Se trata de reflexionar sobre “lo que me está pasando y cómo me estoy sintiendo y abrirme a lo que los miembros del grupo quieran compartir en la sesión”. La reflexión interna junto con las aportaciones del grupo, a partir de las Pistas y Simbología del dossier de trabajo, son la clave para avanzar en el entrenamiento de las habilidades emocionales.

## **[Sesión 1] Dinámica: ¿Qué envidia, qué me produce celos...?**

### **Pistas sobre la dinámica**

Trabajaremos nuestros celos y nuestra envidia, emociones negativas situadas en la galaxia de la emoción básica de la ira. La envidia es el recelo que alguien siente de cualquier afecto o bien que disfrute o pretenda llegue a ser alcanzado por otro. Es una manifestación de la rabia que se define como sentimiento negativo de irritación contra alguien, en la creencia de que el otro posee aquello que colmaría nuestro deseo.

### **Recompensa**

- Podemos influir en nosotros y los demás para suavizar el sentimiento.
- Renovar nuestro proceder sobre la detección de la envidia.
- Mejorar nuestra observación es mejorar nuestra respuesta ante la emoción: envidia y celos.
- Posibilitar la descripción de los sentimientos (envidia y celos) propios y ajenos.
- Ampliar nuestra expresión y por lo tanto regulación de la emoción (envidia y celos).

### **Desarrollo práctico de la sesión con la temporización aproximada**

1. [5'] Presentación: Se explica el tema del trabajo de la sesión: Qué nos produce celos o envidia. Es importante que el grupo visualice esta emoción.

2. [5'] El moderador procede a dirigir una relajación de 5 minutos: Se reparte 1 tarjeta en blanco a cada participante.
3. [5'] Anónimamente, cada participante escribe en esta tarjeta una situación de envidia o celos, una pequeña indicación del tema.
4. Esta fase trata de poner el tema a la sesión y que mejor que cada uno la escriba, la diga. Hablaremos de cómo nos sentimos **al relacionarnos en ese momento con la emoción de la envidia y los celos**. La experiencia de cada uno con estas emociones es personal.
5. Recogemos las cartulinas.
6. [5'] Explicamos que utilizaremos el recurso de "Mover los Sentimientos" como facilitador para producir una conexión emocional hacia donde encaminar nuestro conocimiento sobre la emoción o sentimiento de: **celos y envidia**.
7. No tenemos que predecir cómo hacer consciente la emoción: celos, envidia. En un fluir trata de perseguir la fuente creativa que todos llevamos dentro. Se trata de activar recursos propios y hacerlos conscientes en pro del beneficio del conocimiento emocional.
8. El moderador baraja las cartas a ciegas. Busca la cooperación de una persona para escoger una carta al azar de "Mover los Sentimientos".
9. [5'] Leemos despacio en el Dossier de Pistas y Simbología de "Mover los Sentimientos" las sugerencias de la acción de la carta escogida y la planta. Si hace falta dos veces.
10. [5'] Cada participante, en su libreta personal, escribe el nombre de la carta y la acción sugerida, además de la frase que le resuene de la lectura que ha hecho del moderador del dossier de Pistas y Simbología de "Mover los sentimientos".
11. [5'] El moderador lee en alto los temas que cree han salido y pregunta si todo el mundo se siente reflejado en algún tema.
12. [20'] Creamos un turno de palabra de las posibilidades de la carta a través de la acción verbal sugerida. Es decir, cada participante explica su parecer con creatividad conectando la envidia y los celos y la acción de la carta "Mover los Sentimientos" y las Pistas leídas en el paso 8. El moderador vigila que el turno de palabra sea equilibrado: una persona detrás de otra y todo el mundo habla o declina hablar.
13. [5'] Cada participante hace uso de la escritura automática y escribe en su libreta palabras, frases, expresiones que le vienen en un intento de fluir poéticamente como recurso de expresión escrita. Algo que le inspire, no hace falta que tenga sentido.
14. [5'] Cada participante decide ahora que nueva aportación como conclusión de la sesión quiere aportar al grupo. Todo/as han de hacer uso del turno de palabra.
15. [5'] El moderador da las gracias y cierra la sesión.

**Experiencia de la sesión más significativa**

La emoción de la envidia se relaciona con lo material y los personajes admirados, se llega a entender que envidiar a alguien desprecia el esfuerzo y el trabajo que ha hecho para conseguir lo que envidiamos.

**[Sesión 2] Dinámica: ¿Qué temo, qué me da vergüenza...? \*[Temporización tipo]****Pistas sobre la dinámica**

Es una emoción de las llamadas sociales. Es un sentimiento que proyecta un desenlace negativo sobre nuestras acciones o nuestra opinión y nos inhibe de la expresión o de la acción. Nuestra vergüenza es limitante para actuar desde el sentimiento de aparecer ridículos. Está relacionado con la timidez que frecuentemente supone un freno para actuar o expresarse. Es una manifestación de temor a ser excluido de un grupo por manifestar la individualidad o diferencia. Esta está relacionada con la humillación, el desprecio y la marginación. Está la vergüenza ajena, esta nos relaciona directamente con nuestro ámbito familiar o personal. El grupo social: económico, étnico o religioso representa procesos de adquisición y detonantes de vergüenza represiva. Su percepción positiva puede ser una acción adaptativa para ser aceptado en una comunidad. La vergüenza sana nos protege y posibilita cambios sociales en una acción altruista de lo que nos parece reprochable. Esta vergüenza anticipatoria construye nuestros límites sociales de consideración hacia el otro.

**Recompensa**

- Activar la empatía y el respeto a los otros.
- Posibilitar habilidades como la compasión en el sentido de percibir al otro y entenderlo.
- Posibilitar la descripción del sentimiento vergüenza.
- Ampliar nuestra expresión personal para regular de la emoción vergüenza.
- Posibilitar la acción contra los hechos reprochables que nos indignan.

**Experiencia de la sesión más significativa**

La mayoría tienen vergüenza en las exposiciones orales. Un alumno relaciona repetir curso con su situación de vergüenza.

**[Sesión 3] Dinámica: Practico el afecto con mis compañeros \*[Temporización tipo]****Pistas sobre la dinámica**

La expresión y la recepción del afecto nos ponen alegres, felices. Las formas de la expresión de amor a los que queremos nos aflojan, nos satisface. Las relaciones cotidianas en un tono afectivo positivo favorecen los aprendizajes. Está demostrado que favorece la organización cognitiva, produciendo más asociaciones neuronales que las normales (González Garrido, 2006). Una buena relación de afecto propicia respeto y con ello la escucha activa entre los diferentes miembros: alumnos, profesores, etc. es una buena estrategia en la resolución de problemas. En ese sentido, la expresión formal de palabras agradables hacia mis compañeros duplica la percepción empática de lo que nos es común. La experiencia de la emoción positiva necesita educación y detenimiento ya que los seres humanos tendemos, en nuestras elucubraciones, a la



elaboración de emociones negativas (Csikszentmihalyi, 2008). El afecto es una emoción que se concreta en la apreciación de la competencia emocional de la habilidad del bienestar emocional, ya que se caracteriza por la experiencia emocional grata y motivadora.

### **Recompensa**

- Crear un clima emocional de conexión positiva de grupo.
- Posibilitar alegría y afecto entre el grupo.
- Enseñar palabras de halago hacia los otros.
- Posibilitar habilidades de expresión del halago.
- Activar la empatía y el respeto a los otros.
- Practicar muestras de cariño a los otros. Expresar afecto.

### **Propósito**

Tener conciencia de que apreciamos a nuestros compañeros y nos aprecian. «El reconocimiento de los otros me agrada y me satisface».

### **Algunas características específicas de la sesión**

1. Se reparte un tarjetero a cada persona con el nombre de cada uno.
2. Cada participante escribe halagos en el tarjetero de los otros con ayuda de la lectura que ha hecho del moderador del dossier de Pistas y Simbología de “Mover los sentimientos” de la carta que ha salido ese día.
3. Algún voluntario lee su tarjetero con halagos que le han expresado sus compañeros y compañeras.

### **Experiencia de la sesión más significativa**

Cada persona escribe palabras agradables y entrañables en el tarjetero de los otros. Algunas personas están encantadas de compartir los halagos de su tarjetero y nos los leen.

**[Sesión 4] Dinámica: ¿Qué me ilusiona?... Me motivo. Hago crecer mis sueños**  
**\*[Temporización tipo]**

### **Pistas sobre la dinámica**

Después del afecto, hemos querido continuar con una emoción que se concreta en la apreciación de la competencia emocional de la habilidad del bienestar emocional, ya que se caracteriza por la experiencia emocional grata y motivadora. Rescatar esta emoción: la ilusión después de la etapa vacacional navideña, donde la publicidad nos invade en deseos o ilusiones. La expresión de la emoción de la ilusión está relacionada con nuestros proyectos de futuro tiene como objetivo el cumplimiento de un sueño. Es importante investigar las diferentes vías que se pueden emplear para aumentar la presencia de las ilusiones. ¿Cuáles son las muletas que sostienen las motivaciones?

### **Recompensa**

- Habilitar recursos motivadores.
- Posibilitar la mirada interior sobre nuestras fortalezas.



- Enseñar palabras de motivación hacia nosotros y los otros.
- Activar las posibilidades del cambio hacia el logro.
- Practicar un enfoque positivo con nuestros retos.

### **Experiencia de la sesión más significativa**

Un alumno expresa la ilusión de tener amigos y relaciona la carta con su emoción activamente: «El sosiego es una actuación debemos trabajar para conseguirlo».

### **La experiencia se gesta**

Una carta posibilita un lenguaje emocional diferente: desde la metáfora, desde lo simbólico. A lo largo de este entrenamiento no sólo desarrollaremos las competencias emocionales, sino que se posibilita explicar las emociones perturbadoras. El entrenamiento de los alumnos/as pretende habilitar la confianza al tutor. La expresión emocional dentro del centro posibilita una nueva perspectiva del lugar: el Instituto. La posibilidad de la expresión emocional está generando un cambio para abordar los aprendizajes escolares y las relaciones con los docentes. La conciencia emocional enfrenta al adolescente con su la responsabilidad y la autonomía para poder superar sus dificultades con eficacia. Resulta imposible separar el bienestar del estado emocional de las personas, también de los adolescentes.

El beneficio de “Mover los Sentimientos” estriba en el esfuerzo de conectar las palabras con los pensamientos y expresarlos. Es aprender a entendernos y hacernos entender, explicarnos. Las distintas opciones a los conflictos emocionales darán con la solución más conveniente en la intuición del trabajo emocional. Pequeños pasos son el propósito deseado porque el grado de implicación ha de ser progresivo.

### **Discusión de la experiencia, implicaciones y significado educativo**

Los datos sobre el número de alumnos con diversidad funcional, lingüística o sobre el género, dan una visión más completa de la experiencia, e incluso la revaloriza, ya que se evidencia, además, como práctica inclusiva, en que se acepta y se tiene en cuenta por igual a todo tipo de alumnos, teniendo en cuenta sus necesidades.

El abordaje de la educación emocional es un camino practicable, así que la oportunidad idónea del horario de tutoría es no solo pertinente, sino alentador y muestra las posibilidades de campo para nuestro estudio adecuado. La práctica de la educación emocional supone una sinergia para potenciar de cara al logro de los objetivos el desarrollo integral del alumnado (Bisquerra, 2016). Cada vez que iniciamos una sesión surge una gran oportunidad para poner en orden emociones, sensaciones y pensamientos. Explorar lo que nos está pasando interna y externamente permitirá recolocar, tranquilizar, abrir y predisponer a conectar con las fortalezas, competencias y recursos naturales de las personas.

Introducimos el concepto de Diario de emociones, una herramienta de ayuda para avanzar en el adiestramiento del autoconocimiento. La escritura es un recurso de introspección eficaz, en el caso de este grupo es respetado, pero la traba de la escritura por los condicionantes es más lenta. La orientación en este sentido puede ser la ayuda para potenciar las habilidades comunicativas a lo largo de toda la vida.

## Conclusiones

Podemos transformar la experiencia vital en herramienta para la gestión emocional. Las experiencias que van conformando el currículo emocional pueden transformarse en herramientas de gestión eficaz y activa para proporcionar satisfacción y responsabilidad en las vivencias personales.

Podemos aprender de la experiencia emocional cotidiana que, finalmente, es la que sustenta el yo cultural (Csikszentmihalyi, 2008). La necesidad de dar relevancia al ser humano y las relaciones que permitan una filosofía de la empatía, la atención y la creatividad es necesaria. Se ha abusado de la crítica científica.

El control de las situaciones estresantes y manifestaciones explosivas nos aleja de nosotros mismos y nos desconecta de nuestros intereses. Podemos planificar la eficacia para hacernos entender. La conexión con las personas estimula y regula los recursos emocionales, es decir, activa la inteligencia natural y la creatividad para adaptarnos a la emocionalidad al entorno.

## Beneficios

Tomar conciencia en las sesiones sobre el trabajo emocional permite experimentar con la expresión: ¿qué siento y qué sienten los demás en situaciones parecidas?

## Bibliografía

- Bisquerra, R. (Coord.). (2016). E. emocional, tutoría y orientación. En *Bloque 4 del Postgrado Educación Emocional y Bienestar*. Barcelona. Universidad de Barcelona.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *El Yo evolutivo: una psicología para un mundo globalizado*. Barcelona: Kairós.
- González Garrido, A. A. (2006). *La atención y sus alteraciones: del cerebro a la conducta*. México D.F.: Manual Moderno.

## Extraescolar de coaching i intel·ligència emocional

### Extra-curricular of coaching and emotional intelligence

**Neus Navarro Muñoz**

[neusi79@yahoo.es](mailto:neusi79@yahoo.es)

CDIAP Baix Penedès (El Vendrell). Associació educativa la ballaruga.

**Resum.** L'activitat extraescolar de Coaching i intel·ligència emocional és un projecte enfocat en el context de diverses escoles del Baix Penedès, el qual té com a objectiu principal el coneixement de l'educació emocional i l'autoconeixement dels infants i de les seves famílies com a educadors emocionals actius dels seus fills. Al llarg d'aquesta activitat es treballen les diferents competències emocionals per a potenciar la intel·ligència emocional dels infants setmanalment amb l'explicació de les competències emocionals, experimentant aquest aprenentatge i confeccionant una manualitat o activitat que poden endur-se a casa. Es treballa periòdicament amb les famílies. Per tot això, s'ha creat una proposta d'intervenció directa setmanal amb els infants i una altra proposta formativa per a formar als pares i mares dels infants en educació emocional i autoconeixement periòdicament en tallers per poder entendre les competències emocionals treballades amb els infants i puguin reforçar-les des de casa. Finalment, s'acaba fent una valoració i conclusions sobre els resultats de l'aplicació del projecte.

**Paraules clau:** intel·ligència emocional, educació emocional, autoconeixement, coaching, família.

**Abstract.** The extra-curricular activity of coaching and emotional intelligence is a project focused on the context of various schools of Baix Penedès. The main objective is the knowledge of the emotional education and the self-knowledge of children and of their families, these last as emotional educators of their children. Over the course of this activity different emotional competencies to strengthen the emotional intelligence of children are developed weekly. The children experience this learning and create a craft or activity that they can take home. Families are invited to collaborate. For this reason, we have created a proposal for direct intervention with children and another training proposal to form the mothers and fathers of children in emotional education and self-knowledge periodically in order to be able to understand the emotional competences worked with the children and to reinforce them home. Finally, the present work ends up doing an assessment and conclusions on the results of the implementation of the project.

**Keywords:** emotional intelligence, emotional education, self-knowledge, coaching, family.

### Introducció

Durant les formacions que imparteixo es repeteix constantment la necessitat de saber gestionar les emocions i la importància de l'autoconeixement per a un desenvolupament personal íntegre i complet de la persona. He intentat accedir a les escoles oferint formació per a mestres a través de varis projectes (Coaching educatiu, Valors per la vida i per l'escola, xerrada presentació d'un conte que he escrit per

aprendre a gestionar les emocions, ...) i per aquest projecte he decidit apropar la intel·ligència emocional i l'autoconeixement als infants i a les seves famílies directament. Segons l'article número 1 de la LOMCE (Llei Orgànica per a la Millora de la Qualitat Educativa), el sistema educatiu s'orientarà al ple desenvolupament de la personalitat de l'alumnat. Això implica no només atenció en el desenvolupament cognitiu dels infants, sinó també tot un desenvolupament emocional que l'ha de complementar. Si no es vetlla per l'educació emocional, apareixen efectes altament negatius sobre les persones i la societat en general. Es sap que una de les principals causes de les baixes laborals són l'ansietat, l'estrès i la depressió. La resposta a aquesta necessitat educativa i social ha de ser clara i necessita la implicació dels tres agents educatius (escola, família i infant).

És en la família, des dels primers moments de la vida, quan hauria d'iniciar-se la educació emocional. Per a que això sigui possible, es necessita formació, tant de les famílies com del professorat. La formació en competències emocionals és el primer pas per a la seva posada en pràctica. (Bisquerra i Pérez, 2013, p. 1)

El projecte té com a objectiu principal donar l'oportunitat als alumnes i a les seves famílies que treballin la intel·ligència emocional i el coaching, que coneguin com funcionen, la seva importància i fer-los reflexionar convidant-los a fer canvis profunds en la seva pràctica educativa.

Els objectius específics són:

- Millorar el seu autoconeixement
- Augmentar la concentració i la memòria
- Descobrir els beneficis d'aprendre a relaxar-se
- Cultivar la pròpia autoestima
- Aprendre a manejar les emocions
- Prevenir l'efecte perjudicial de les emocions negatives
- Desenvolupar l'habilitat de generar emocions positives
- Millorar el coneixement de les pròpies emocions
- Augmentar l'empatia i millorar les relacions interpersonals
- Conèixer i fer òptimes les habilitats comunicatives.
- Saber prendre decisions
- Descobrir les pròpies capacitats creatives.

Vaig posar-me en contacte amb l'associació La Ballaruga (El Vendrell), una associació que ofereix serveis educatius a les escoles i vaig presentar la proposta. Actualment he aconseguit muntar dos grups, un a l'escola Pla de Mar de Coma- Ruga i l'altre a l'escola Àngels Garriga.

## Desenvolupament

Activitat extraescolar de freqüència setmanal des del mes d'octubre al mes de juny, per a nens i nenes de 5 a 12 anys enfocada a desenvolupar la IE i ensenyar eines del Coaching, a més s'afegeixen sessions amb els pares on expliquem els conceptes treballats i com poden reforçar-ho des de casa.

El Coaching i la Intel·ligència emocional són dues eines clau de l'èxit i base del benestar de les persones. En aquestes sessions tant els pares com els nens, aprenen a relaxar-se, meditar i controlar la seva ment, conèixer els seus valors, treballem les emocions i aprenem a gestionar-les. Tot en un context de respecte, d'afecte i acompanyament, a través de dinàmiques i exercicis pràctics per a aprendre vivencialment.

L'activitat extraescolar té una freqüència setmanal d'una hora i mitja, on un grupet de nens i jo treballem amb dinàmiques, aprenem a relaxar-nos i a meditar.

Es tracte d'una extraescolar amb un format innovador, ja que mai abans s'han ofert en aquesta associació activitats extraescolars que requereixin la participació freqüent de les famílies per assolir els objectius que es proposa el projecte.

La metodologia en les sessions setmanals amb els nens seguirà una estructura general en totes les sessions. Començarem la sessió amb una meditació per poder estar en consciència plena, seguidament farem l'activitat proposada per aquella sessió directament relacionada amb conceptes del Coaching o la competència de la IE que treballarem aquell dia, per acabar una relaxació que finalitza la sessió.

Pel que fa la metodologia que duré a terme durant les sessions de formació amb els pares que tindran dos hores de duració cada mes o mes i mig, per una banda hi haurà exposicions on es presentaran una sèrie de continguts teòrics bàsics. Això es farà de la manera més entenedora i clara possible, intentant sempre donar molts exemples per enriquir i afavorir la comprensió de cada situació. A més, la classe s'intentarà fer bastant participativa combinant aquestes parts més teòriques amb d'altres més pràctiques, actives i participatives. Això es farà a partir de dinàmiques de grup, grups de discussió, relaxacions, visualitzacions, meditacions, vídeos, etc. D'aquesta manera, es pretén posar en pràctica les competències emocionals i els coneixements adquirits en la part més teòrica. Es destinaran els últims 15 o 20 minuts a fer feedback i reflexions sobre la sessió, i a resoldre els dubtes que pares i mares puguin tenir.

Finalment, les famílies disposen d'un grup de WhatsApp on es va informant de les sessions formatives amb ells, es comparteixen informacions i materials com ara vídeos,

articles que són d'interès per a anar assolint els continguts. També pretén ser un espai de recollida de propostes que facin els mateixos pares i mares i un espai per resoldre dubtes i qüestions puntuals que puguin sorgir a casa.

### ***Índex de programació didàctica per als infants***

Eines per treballar la consciència emocional

Tècniques per afavorir la regulació emocional: meditació, relaxació muscular progressiva de Jacobson, la tècnica de la tortuga, la respiració abdominal, etc.

Eines per enfortir la seva autoestima

Aprendre a auto motivar-se

Eines per treballar i conèixer l'empatia

Eines per a millorar les habilitats socials i comunicatives

### ***Índex de programació didàctica per als pares***

Definició de Coaching i intel·ligència emocional

Com actuen les nostres emocions?

Educació emocional

Eines per treballar la consciència emocional

Tècniques per afavorir la regulació emocional: meditació, relaxació muscular progressiva de Jacobson, la tècnica de la tortuga, la respiració abdominal, etc.

Eines per enfortir l'autoestima en l'infant

Aprendre a treballar la auto motivació dels infants

Eines per treballar l'empatia

Eines per a millorar les habilitats socials i comunicatives

## **Resultats**

El disseny formatiu del projecte es fonamenta en els models mixtos d'Intel·ligència Emocional. Els models mixtos es caracteritzen per incloure un enfocament competencial que influeix en l'habilitat de la persona per tenir èxit en l'afrontament de les demandes i pressions de l'ambient. Quan parlem de competències, parlem d'aquell saber, saber fer, saber estar i saber ser (Bisquerra, 2000), el qual ens permet prevenir i resoldre problemes específics de forma autònoma i flexible, adaptant-nos a les necessitats contextuais. Per altra banda, Bisquerra et al (2006) ens parlen del feedback 360º, el qual consisteix en avaluar les competències d'una persona, en aquest cas, el pare o mare i infant participant, utilitzant diverses fonts. Una d'aquestes fonts que proposa és la auto descripció de les competències pròpies.

Per aquest motiu en la primera sessió formativa per als pares realitzem una autoavaluació dels pares i les mares. Es passarà un CE- 360º. Avaluació de competències emocionals (auto-avaluació per part de l'alumnat) que serà contestat pels pares sobre les seves pròpies competències emocionals a l'iniciar el projecte i un

altre al finalitzar l'activitat, ja que l'edat dels nens no permet una autoavaluació fiable, avaluem als pares que també rebran la formació en les competències.

D'aquesta manera podrem veure el perfil de cada pare/mare i quines actituds mostra davant les situacions. Es tracta d'una avaluació que ens aporta informació subjectiva i auto informada, i per tant no és el valor numèric el que busquem, sinó el coneixement del perfil dels subjectes, tant per a ells mateixos, com per a nosaltres. Això els permetrà prendre consciència de les seves accions i alhora, utilitzar-ho com a comparativa al final de la formació i de les sessions amb els infants per veure el progrés d'ells mateixos i els seus fills i reflexionar també, quines competències emocionals necessiten seguir treballant.

**CE-360º-A: Avaluació 360º de competències emocionals (auto-avaluació adaptada per a que cada pare s'avaluï a ell mateix). Valoracions fetes per un pare/ mare respecte a sí mateix. S'han de puntuar les següents afirmacions en què mesura creus que domines la competència. Les valoracions van de 0 a 10. El 0 és absència total de la competència; el 10 significa domini total; el 5 representa un domini mitjà.**

#### PARE

Competències	Nivell actual de competència	Nivell desitjat de competència
1. Sé expressar les meves emocions de forma apropiada		
2. Sóc capaç de sintonitzar amb les emocions dels demás		
3. Controlo la impulsivitat		
4. Controlo la ira		
5. Puc tolerar les frustracions		
6. Em comporto de forma apropiada a casa		
7. Sé como afrontar els reptes (conflictes, problemes)		
8. Mantinc bones relacions amb els companys		
9. Mantinc bones relacions amb els professor		
10. Mantinc bones relacions amb els pares		
11. Estic motivat per a aconseguir reptes		
12. Soc conscient de que el comportament moltes vegades és conseqüència de les emocions		

13. Tinc una actitud positiva		
-------------------------------	--	--

### **Puntuació total de las competències emocionals**

Es passarà un CE- 360º Avaluació de competències emocionals per al professorat i un altre per als pares que serà contestat pels mestres/pares sobre les competències emocionals dels infants que assisteixen a l'activitat extraescolar, un al iniciar l'activitat i un altre al finalitzar l'activitat. D'aquesta manera podrem veure el perfil de cada nen/nena i quines actituds mostra davant les situacions segons els mestres i els pares. Es tracta d'una avaluació que ens aporta informació subjectiva i auto informada, i per tant no és el valor numèric el que busquem, sinó el coneixement del perfil dels subjectes, tant per a ells mateixos, com per a nosaltres. Això ens permetrà fer una comparativa al final les sessions amb els infants per veure el progrés dels nens i nenes i reflexionar també, quines competències emocionals necessiten seguir treballant.

**Protocol per al professorat (CE-360º-P). Avaluació 360º de competències emocionals per part del professorat/ pares. (Valoracions fetes per un professor respecte a un alumne. Per a cada una de les afirmacions següents s'ha d'assenyalar el nivell actual, es a dir, com valors que l'alumne domina aquesta competència? Les valoracions van de 0 a 10. El 0 és absència total de la competència; el 10 significa domini total; el 5 representa un domini mitjà. A la segona columna s'ha d'assenyalar el nivell esperat, es a dir, el nivell que es consideraria satisfactori o desitjable quan finalitzi l'activitat extraescolar. Es poden fer comentaris per a cada objectiu relatiu a la persona valorada.**

### **ALUMNE OBSERVAT**

Competències	Nivell actual de competència	Nivell desitjat de competència
1. <b>Sap</b> expressar les meves emocions de forma apropiada		
2. És capaç de sintonitzar amb les emocions dels demés		
3. <b>Controla</b> la impulsivitat		
4. <b>Controla</b> la ira		
5. <b>Pot</b> tolerar les frustracions		
6. <b>Es</b> comporta de forma apropiada a casa		
7. <b>Sap</b> com afrontar els reptes (conflictes, problemes)		
8. <b>Manté</b> bones relacions amb els companys		



9. Manté bones relacions amb els professor		
<b>10. Manté bones relacions amb els pares</b>		
11. Està motivat per a aconseguir reptes		
<b>12. És conscient de que el comportament moltes vegades és conseqüència de les emocions</b>		
<b>13. Manifesta una actitud positiva</b>		

### Valoració total de las competències emocionals

L'avaluació final em servirà per conèixer i valorar les capacitats i resultats finals assolits en el procés d'aprenentatge i valorar la possibilitat de continuar aquesta activitat els anys següents. Aquesta informació està disponible als annexos.

### Discussió

El projecte té una idea de transfons bàsica que és la importància de l'exemple i fer efectiu el modelatge així com la implicació de les famílies i els mestres en l'educació dels seus fills/alumnes. D'altra banda es persegueix educar emocionalment als infants en el major numero de contextos possibles.

Aquest projecte podria ser aplicat a altres escoles o fins i tot a entitats externes i no tan lligades al món escolar, com xerrades o formacions privades.

Després de la creació d'aquest projecte i de la reflexió entorn aquest a partir dels Qüestionaris inicials i a mitja activitat administrats als mestres i pares dels alumnes que assisteixen a l'activitat extraescolar i el qüestionari inicial i a mitja activitat administrat als pares, remarco qüestionaris inicials i a mitja activitat ja que l'activitat extraescolar finalitza al mes de juny de 2018. Es fa un buidatge dels resultats dels tests que m'han sigut retornats i es conclou que:

Es destaquen diversos aspectes de millora en les habilitats socials i emocionals dels infants a l'aula:

- S'observa una millora en la consciència emocional ja que s'observa més facilitat en explicar com es senten, posar nom a les emocions.
- Millora la empatia ja que se n'adonen de les emocions dels companys i busquen maneres d'ajudar-los a sentir-se millor.
- Aplicació de les eines d'autoregulació alhora de resoldre conflictes, com respirar abans d'actuar i disminuir la impulsivitat en la seva resolució.

Pel que fa als resultats observats en el context familiar en els qüestionaris a mitja activitat es conclou que:

- Expressen les seves emocions de forma apropiada, millora de la consciència emocional.
- Millora l'empatia amb els altres.
- Augmenta la seva capacitat d'auto motivar-se per practicar l'educació emocional a casa.
- Cultiven una actitud més positiva.

## Bibliografia

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.

Bisquerra, R., Martínez Olmo, F., Obiols Soler, M, i Pérez-Escoda, N. (2006). *Evaluación de 360º: Una Aplicación a la Educación emocional*. Revista de Investigación Educativa, 24, 187-203.

Bisquerra, R., i Pérez N. (2013). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16, 1-11.

LOMCE, 2013. Ley orgánica para la mejora de la Calidad Educativa 8/2013. BOE núm 295, de 10 de diciembre.

## Maestras, percepciones y emociones

### Teachers, perceptions and emotions

**Anna María Fernández Poncela**

fpam1721@correo.xoc.uam.mx

Universidad Autónoma Metropolitana

**Resumen.** El objetivo de este trabajo es una revisión de cómo son o cómo deberían ser las maestras de primaria según la percepción de niños y niñas que cursan dicho nivel educativo. Con dicha información, además de la realización de un dibujo de sus maestras y la explicación del mismo, se puede esbozar una caracterización de "la maestra ideal", lo que es, debería ser, gusta y disgusta. Para la realización de esta investigación se aplicaron y analizaron 120 cuestionarios de carácter cualitativo a infantes de educación primaria en la ciudad de México, en dos centros, uno privado y otro público, contemplando los tres últimos grados de este nivel escolar. Los resultados arrojan principalmente una caracterización de personalidad, con atributos, valoraciones, pero sobre todo emociones que podemos considerar satisfactorias o agradables -bondad, alegría y afecto-, por otra parte, la emoción no agradable ni satisfactoria que más sobresale es el enojo.

**Palabras clave:** maestras, características, comportamiento, emociones.

**Abstract.** The objective of this document is to review how elementary school teachers are or how they should be according to the perception of students who attend that level of education. A characterization of "the ideal teacher" can be outlined with this information and a drawing of their teachers and the explanation thereof, what is a teacher, how a teacher should be, what do you like and dislike about a teacher. In order to carry out this research, 120 qualitative questionnaires were applied to elementary school students in Mexico City and analyzed. The research included two categories: Private and public schools, covering the last three grades of this school level. The results show mainly a characterization of personality, with good attributes, especially some emotions that can be considered satisfactory or pleasant: goodness, joy and affection. On the other hand, the unpleasant and unsatisfactory emotions that stood out in most of the data was anger.

**Key words:** teachers, characteristics, behavior, emotions.

### Introducción

Algunos acercamientos sociales y académicos alumbran sobre las y los buenos maestros, qué características cumplen para ser considerado como tal. En general se responde que enseñan bien su materia, además enseñan sobre la vida, sus clases son amenas, memorables, por lo que tienen lugar en paralelo a la transmisión de conocimiento, el enriquecimiento reflexivo y los valores sociales (Perret, 2013). Algunos hallazgos de investigación al respecto en México señalan que más de dos terceras partes de los estudiantes consideran la importante influencia de los maestros en sus vidas (Perret, 2013). A su vez, estudios sobre el tema en España también remarcan la importancia que el profesor posee sobre su alumnado, en especial todo

aquello relacionado con el interés, el contagio del entusiasmo, la comprensión, la simpatía, la paciencia, la escucha y el respeto, entre otras cosas (Guillén, 2014).

En concreto, el trabajo de Rogers (2007) desde la psicología humanista remarca el papel destacado de la autenticidad y la coherencia del docente, de sus actitudes y sentimientos hacia el alumnado; la aceptación y la comprensión del estudiante tal y como es, comprendiendo sus sentimientos, la aceptación incondicional y la empatía; también la provisión de recursos pedagógicos para transmitir conocimientos; además de la motivación básica como tendencia a la autorrealización del estudiantado, su contacto con la realidad social para que surja el deseo de aprender, descubrir o crear; además de la adquisición de conocimientos está la creación de condiciones de aprendizaje.

Bain (2007) afirma que, además de conocer su materia, los buenos profesores organizan las clases de manera tal que acaparan la atención del alumnado y fomentan el interés en torno a la misma. Gerber (citado en Guillén, 2014) apunta hacia la motivación intrínseca y la responsabilidad del alumnado. Mientras, Mora (2013) subraya la importancia del fomentar la curiosidad, así como la atención en el momento del aprendizaje. Por su parte, Willingham (2011) señala la importancia de los retos y de propiciar las fortalezas del estudiante, valorar sus capacidades y emplear ejemplos reales. La creatividad es clave, el pensamiento creativo, crítico, la flexibilidad en el mismo, así como el estudio a través de problemas y preguntas pertinentes, activan la imaginación y la creatividad, el entusiasmo y la motivación (Robinson, 2011).

También se afirma que al interrogar a infantes sobre lo que consideran o esperan de un buen profesor, el sentido del humor y la coherencia sobresalen entre las respuestas obtenidas. Así, las emociones calificadas como positivas son vitales en este espacio y proceso con objeto de motivar, facilitar el aprendizaje, la curiosidad, la pasión, la empatía. En resumen, el destacado papel de motivar y emocionar (Guillén, 2014). En México, una organización de educación señala que el buen maestro, además de ser experto en lo que enseña, destaca por el compromiso, el logro de los estudiantes, cumple con los requisitos, despierta el interés y contagia el gusto por aprender, comprende al grupo, crea oportunidades para su desarrollo, así como fomenta la autoestima personal y las competencias para la vida social (Mexicanos Primero, 2016).

Más que lo que obras y autores dicen, aquí nos interesa la cuestión empírica, qué opina el alumnado, cómo caracteriza a una maestra ideal y cómo valora a su maestra real. Para ello se presenta, a continuación, un estudio de caso específico sobre el tema. El mismo constó de un breve cuestionario aplicado a niños y niñas que indaga realidades y anhelos, el juicio evaluativo-cognitivo y emocional-afectivo indisociable.

### **Metodología: anotaciones sobre un estudio de caso**

El instrumento fue aplicado a niños y niñas de 9 a 12 años, de una escuela primaria privada y otra pública en la Ciudad de México en el año 2017, en los tres últimos grados de las mismas, esto es, 4º, 5º y 6º. En total, la muestra estuvo formada por 60 infantes por centro y 120 en total. Se trata de un estudio de caso empírico, descriptivo, analítico solo hasta donde es posible; y aunque se saquen números y porcentajes de las respuestas, esto es así porque se cierran *a posteriori*, pero fueron cualitativas y

abiertas; en segundo lugar, se trata de una pequeña muestra de niños y niñas por lo que los resultados solo implican a la infancia que participó. No obstante, sería posible pensar que algunas de las tendencias podrían extrapolarse a otros sectores de características similares. Finalmente, se habla de maestras, ya que la mayoría de la planta docente de primaria del país, así como las de este trabajo, son mujeres.

### Caracterización de las maestras: un estudio de caso desde el alumnado

#### Los dibujos y sus explicaciones

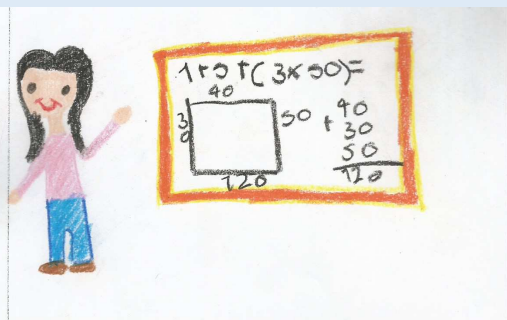
Para empezar, se presenta una pequeña muestra de los dibujos realizados como parte del cuestionario, bajo la instrucción de "Dibuja a tu maestra". Lo que se puede decir de los mismos *grosso modo* es que, como cabría esperar, los de menor grado escolar y, por lo tanto, de menos edad los realizaron con más color y, en la medida de lo posible, con mayor esmero y precisión. La maestra en el centro del dibujo, y cuando estaba acompañada por niños y niñas de un tamaño mayor a estos, si bien en general se dibujó solo a la maestra o sola o realizando su actividad, tras su mesa de trabajo o al lado de la misma, o delante del pizarrón escrito con algún ejercicio. Los niños y niñas más mayores colorearon menos y en sus ilustraciones aparecieron algo más ellos en el salón de clase además de la maestra. En cuanto al tipo de centro, quizás en el público pareció algo más la maestra "enojada" y "regañando" o llamando la atención del alumnado que en la privada. No obstante, la tónica general fue una maestra sonriente o aparentemente "alegre" y en actitud "amable". Dos actitudes y emociones que se comentarán más adelante.

Figura 1. Dibujos realizados por los estudiantes en respuesta al cuestionario.

#### Estudiantes de 4º grado escuela pública

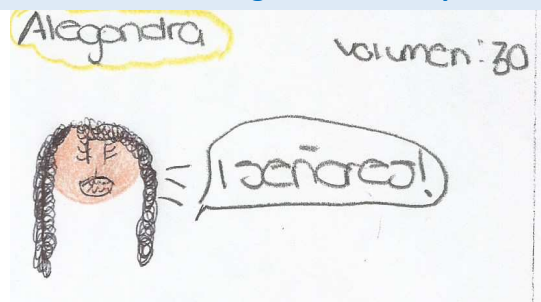


#### Estudiantes de 4º grado escuela privada

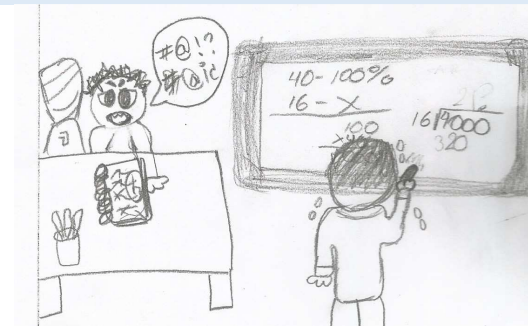
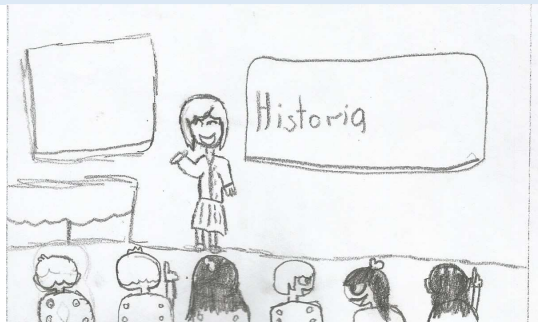




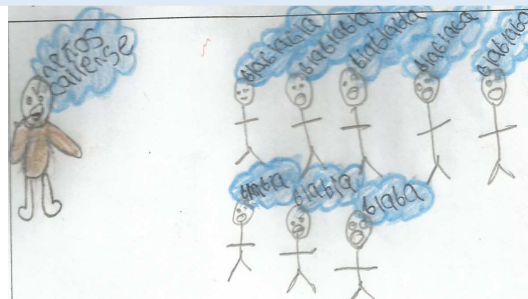
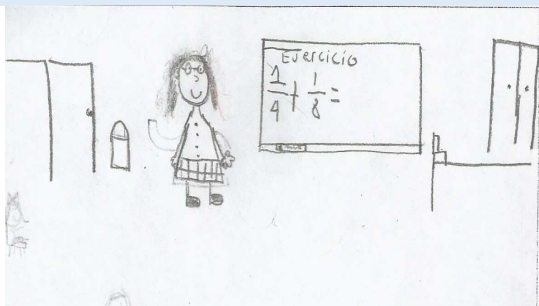
## Estudiantes de 5º grado escuela pública



## Estudiantes de 5º grado escuela privada



## Estudiantes de 6º grado escuela pública



## Estudiantes de 6º grado escuela privada



Bajo la ilustración solicitada se podía leer: “Explica tu dibujo” y un par de líneas para que lo hicieran. Allí describieron lo dibujado, desde cómo es su físico y cómo va vestida, hasta qué es lo que estaba haciendo o diciendo en el momento que el dibujo capta, pasando por sus emociones, comportamientos y actitudes.

Por ejemplo, en cuanto a lo físico, a lo que en ocasiones se suma lo emocional en el sentido de forma de ser o por lo menos actitud en el aula: “Ella es graciosa y siempre venía vestida de pantalón y blusa”; “Aquí está la maestra sentándose, siempre alegre, cabello corto”; “la dibujé bonita porque ella es bonita y nos enseña”; “Es bajita, enojona” (4to primaria privada). “Porque tiene su cara bonita, su voz es hermosa, tiene una bonita letra”; “Bueno yo explico este dibujo porque yo quiero que ella sea alegre porque luego hay personas que lloran”; “Mi maestra feliz en su trabajo” (4to primaria pública). “Era cuando estaba feliz”; “La maestra tiene lentes, cabello rizado y morena” (5to primaria privada). “Esta es mi maestra cuando es muy cariñosa”; “Mi dibujo es una maestra muy estricta”; “Mi maestra es muy inteligente”; “Mi maestra está sonriendo” (5to primaria pública). “Es mi maestra sonriendo y riéndose con más compañeros”; “Mi maestra tiene una sonrisa porque es alegre” (6to primaria privada). “Es mi maestra parada atrás de su escritorio y se va a sentar en su silla y nosotros sentados”; “Mi maestra es la gordita y nos deja algo de trabajo”; “La maestra enojada”; “Es mi maestra molesta” (6to primaria pública). Alegre, sonriendo, riendo o enojada.

Como ilustración de la actividad en el aula y además de los contenidos que imparte la materia, están las actitudes y los comportamientos también, teñidos por las emociones: “Nos enseña que lo que sumamos y multiplicamos”; “...nos está enseñando el significado del *bullying*”; “La maestra sí tiene paciencia, pero no tanta”; “Aquí yo dibujé a mi maestra en el pizarrón porque siempre nos regañaba”; “Nos está regañando” (4to primaria privada). “La maestra no deja tarea y está subiendo puntos”; “Está regañándonos”; “Es cuando mi maestra nos dice apúrense”; “La maestra enseñando en el pizarrón” (4to primaria pública). “Es la maestra motivándome para seguir adelante”; “Está explicando la clase”; “Me está dando mi libro para trabajar” (5to primaria privada). “Explica en el pizarrón muy bonito y bien” (5to primaria pública). “Ahí está regañando”; “La maestra explica los temas correctamente y pregunta si hay dudas”; “Mi maestra nos está dando clases para aprender mejor”; “La maestra pasa al pizarrón a un compañero que no le entiende el tema pero la maestra lo regaña muy feo sin saber que no le entiende”; “Nos está enseñando un tema que nos explica bastante bien”; “La maestra está enseñando un tema de una manera muy buena” (6to primaria privada). “La maestra regañándonos en el salón”; “Es mi maestra dando clase y explicando” (6to primaria pública). Explica a veces bien, en muchas ocasiones regañando.

### **“Mi maestra es”<sup>3</sup>**

Se preguntó sobre sus maestras: “Mi maestra es” (Figura 2). En esta primera cuestión se obtuvieron 271 respuestas de las 360 previstas, ya que se solicitó o, mejor dicho, se insinuó a través de los tres renglones que seguían a la frase inconclusa, tres palabras y

<sup>3</sup> A lo largo de este redactado se presentan los cuadros con las principales respuestas obtenidas (no todas) y reagrupadas por campos semánticos.

el cuestionario fue cumplimentado por 120 niños y niñas. De estos, el 13.61% respondieron con una enumeración de características físicas de diversa índole: alta, gùera, chaparrita, gordita, bonita, etc. Con lo que es una descripción de aspectos físico-corporales de la maestra en cuestión.

En segundo lugar, pero casi con igual porcentaje (13.06%), se expusieron características de personalidad, y niños y niñas dijeron que su maestra era “enojona” y su correspondiente campo semántico “regañona”, “gritona” e incluso “mala” (si bien esta última respuesta en mucha menor medida y pudiera ser abarcara más cosas de lo relacionado con la emoción de enojo y su expresión verbal, postural, gestual y de comportamiento), observada también en los dibujos. En todo caso, se trata de una característica que podríamos considerar, como se dijo, de personalidad, una emoción y su actitud y expresión. Enojo es, como decimos, una emoción que se relaciona directamente con una necesidad de defensa (Muñoz Polit, 2009), incluso de poner límites. Sin embargo, puede sentirse y expresarse de forma exagerada lo que no es ni satisfactorio personalmente, ni correcto ya centrándonos en el ámbito profesional y social.

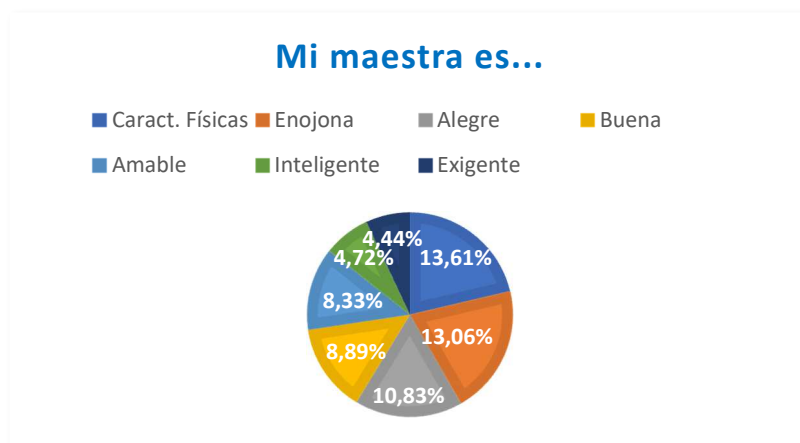
En tercer lugar (10.06%), se la califica de una persona alegre y divertida, en concreto se dice que es “alegre” y otros vocablos con ello asociados “feliz”, “divertida”, “chistosa”, “graciosa”. La alegría, por su parte, vivifica y da energía (Muñoz, 2009) y satisfactoriamente sentida y expresada es saludable para el cuerpo y la mente de quien la vive, toda vez que beneficiosa con el entorno en el cual se mueve la persona, este caso el espacio escolar de enseñanza aprendizaje.

En cuarto lugar, aparecen adjetivos como “buena” o “buena onda”, con 8.89% de la muestra consultada, esto es, se atribuye a la maestra la característica de buena, como calificación y valor personal. “De valor positivo...”, “Útil...”, y “Gustoso, apetecible, agradable, divertido” (Real Academia Española, 2017).

En quinto lugar, otra serie de adjetivos calificativos más o menos relacionados con “amabilidad”, y expresiones además de la anterior, de “agradable”, “linda”, “amorosa”, “cariñosa”, “gentil”, “amistosa”, y cuyo porcentaje suma 8.33%. Todo ello, y a pesar de ciertas diferencias entre cada palabra concreta, demuestra una actitud y comportamiento, y se circunscribe en el ámbito de lo afectivo o de la emoción de “afecto” -misma que directamente no es nombrada sino resultado de la agrupación que aquí se realiza-, y que une y vincula (Muñoz, 2009), y hace la vida más amable y agradable, como niños y niñas señalan. Y en consecuencia se optimiza el clima en el aula y las interrelaciones personales y grupales en el espacio educativo. Otras cuestiones menos mencionadas fueron “Inteligencia”, “lista”, “estricta”, “exigente”, adjetivos que tienen que ver con capacidades y habilidades los primeros y con actitudes y comportamientos los segundos, esto es, con su personalidad también.



Figura 2. Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario.



Eso sí, tras esta enumeración porcentual decreciente, también se puede analizar este punto según caracterización satisfactoria o insatisfactoria de la maestra, y en este sentido es posible afirmar que en general hay una valoración más satisfactoria que insatisfactoria o como se dice coloquialmente más positiva que negativa.

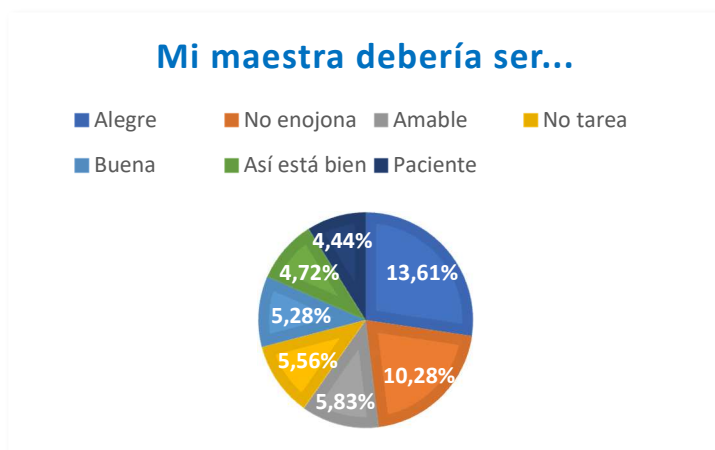
#### ***“Mi maestra debería ser”***

Acto seguido de definir cómo es su maestra -248 respuestas efectivas de 360 posibles-, se les interroga en oración nuevamente incompleta, sobre cómo consideraban que debía ser, esto es, el ideal que tenían en mente de una maestra (Figura 3). A lo que apareció como respuesta de completud del enunciado algo así como la otra cara de la moneda de lo dicho en la instrucción anterior.

En primer lugar (13.61%) debería ser “alegre”, “juguetona”, “feliz”, “divertida”, “chistosa”, esto es, todo lo contrario de lo que al parecer dicen que es según la reagrupación semántica mayoritaria presentada con anterioridad, si bien estos mismos adjetivos aparecían describiendo en tercer lugar como era su maestra para algunos. En todo caso se describen emociones consideradas positivas o energizantes (Muñoz Polit, 2009), y forma de ser que tiene que ver con el buen humor, así como un estado de ánimo del todo propositivo y estimulante para la vida y el proceso educativo. En segundo lugar, en lo que debería ser se expresa lo que es y que no debería ser o debería ser menos, “no regañe”, “menos gritona”, “menos enojona” (10.28%), esto es, lo contrario de lo que ya dijeron que es.

En tercer lugar, la maestra ideal debería ser “amable”, “comprensiva” y “cariñosa” (5.83%). En cuarto que “dejara menos tarea” (5.56%). Y siguiendo la misma lógica se dice que “buena” y “buena onda” (5.28%) en quinto lugar cuantitativamente hablando. En sexto, un grupo de niños y niñas dijeron “no le falta nada” o “así está bien” (4.72%), dando su conformidad y mostrando su agrado con el estado de las cosas y el cómo es su maestra. Finalmente, en séptimo lugar, hablaron de “relajada”, “tranquila”, “pasiva”, “paciente”, “tolerante” (4.44%).

Figura 3. Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario.



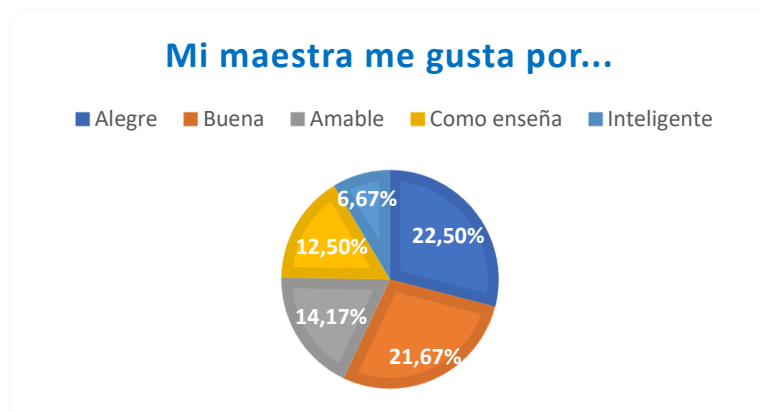
Como se observa hay opiniones diversas, ideas y sentires, lo cognitivo y afectivo, lo real y lo deseable. En todo caso, lo importante es que sus maestras deberían ser alegres y divertidas o que no regañen ni se enojen, como cuestiones más mencionadas, en general adjetivos agradables y satisfactorios para las relaciones humanas y para el proceso enseñanza aprendizaje desde el equilibrio emocional.

#### ***Mi maestra me gusta por***

Otra cuestión es por qué les gusta su maestra, nuevamente con oración incompleta y un pequeño espacio para responder en una sola palabra -cuestión ésta también indicada- de forma totalmente libre -las respuestas fueron 118 de 120- (véase la Figura 4). La emoción “alegre” y el grupo semántico similar o cercano “graciosa”, “divertida”, “juguetona”, “feliz”, “entusiasmo”, fue el numéricamente más mencionado con 22.50% de la muestra consultada. Por lo que al parecer, les agrada la alegría de la profesora, como ya se vio en un apartado anterior al describir cómo es para algunos casos. En segundo lugar, y también congruentemente con el anterior interrogante se la describe como “buena” y “buena onda”, una característica valorada y que agrada a 21.67% de las niñas y niños interrogados. Luego, con relación a lo ya expuesto, gusta por “amable” (14.17%) y su campo semántico “amigable”, “agradable”, “comprensiva” y “cariñosa”. También hubo quien señaló que su maestra le gusta por “cómo enseña” y “explica” (12.50%).

Así que de nuevo la maestra es y gusta como es por su alegría (emoción), bondad (atribución y valoración), amabilidad y cariño (emoción de afecto), además de cómo enseña (actitud y comportamiento). Por lo que queda más que clara la importancia de las emociones a la hora de la relación de la maestra con el alumnado, esto es, todo lo que acompaña al ejercicio de la profesión, entre otras cosas, enseñar y explicar; el cómo sobre el qué, la forma sobre el fondo.

Figura 4. Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario.



### **Mi maestra no me gusta por**

También se trabajó el por qué no gusta la maestra -con 119 respuestas de 120-, y ahí apareció en primer lugar -como y también ya se manejó en un punto anterior- la emoción de enojona directamente y las consecuencias en expresiones y acciones de esto, “regañona”, “gritona”, “nos quita recreo o planas”, con 40.83% de la infancia que participó en el ejercicio, esto es un elevado porcentaje (Figura 5). En segundo lugar, no gusta por lo que hace en el sentido de “deja mucha tarea” o “trabajo” (21.66%), esto ya en el sentido de percepción sobre la cantidad de tarea y también muestra la actitud del alumnado hacia la misma. En tercer lugar, no gusta porque es “exigente” y “estricta” (8.33%), aunque con un porcentaje mucho menor. Finalmente, también un pequeño grupo de participantes dijo que “por nada” y “está bien” (5.83%).

Figura 5. Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario.



En todo caso queda más que claro como lo que menos gusta es su enojo y el comportamiento que este desencadena. Y luego está ya el tema de la tarea o la exigencia, que tal vez tiene que ver más con la actitud del alumnado y su supuesta responsabilidad en el ejercicio de su quehacer de aprendizaje y disciplina.

## Consideraciones finales

En resumen, las representaciones icónicas de las maestras las muestran alegres o enojadas, exponiendo bien en clase o regañando, como y también se narra en la explicación sobre las mismas. Una segunda cuestión a destacar es la caracterización de enojonas y regañonas o gritonas por un grupo, mientras otros las califica de alegres y divertidas, buenas, amables y agradables. Mientras deberían ser, lo contrario de lo que son para unos y lo que ya son según otros: alegres y divertidas; no se enojen, ni griten, ni regañen; amables y comprensivas; buenas; pacientes y relajadas. En tercer lugar, a quienes les gusta su maestra es por características actitudinales, conducta y emociones: alegres y divertidas; buenas; amables y agradables; como enseña y explica. A quienes no les gusta exponen el reverso: enojonas, regañonas, exigentes, estrictas.

Tras la descripción anterior y bajo la mirada de cómo son las maestras ideales según lo presentado en un inicio, se observa una carencia de recursos pedagógicos, así como la comprensión y aceptación, empatía y motivación (Rogers, 2007). Cuestiones como la flexibilidad, creatividad y entusiasmo (Robinson, 2011) no parecen del todo presentes; tampoco el fomento de la atención o interés (Bain, 2007); lo mismo que la empatía, paciencia y sentido del humor (Guillén, 2014), y la creación de curiosidad y atención o la emoción impulsora de las mismas (Mora, 2013).

No obstante, una buena parte de la infancia consultada describe a sus maestras como gritonas, regañonas y enojonas, no hay que olvidar que quienes la consideran bajo una percepción considerada positiva son la mayoría si se suman las respuestas obtenidas, son alegres, divertidas, buenas, amables y agradables. Cuestiones estas que sí motivarían al alumnado (Rogers, 2007) y serían características que potenciarían el interés y las emociones que fomentan una correcta educación (Mora, 2013).

Finalmente, no es objeto de este estudio hablar de los problemas del ejercicio del magisterio en México, pero sí mencionar, no como descarga de actitudes inapropiadas sino como contextualización de la realidad, el estrés al cual están sometidas las maestras de un lado por las condiciones laborales, y de otro por la creciente hostilidad infantil (Galván, Aldrete, Preciado y Medina, 2010). En fin, hasta aquí la caracterización real e ideal de las maestras según la mirada de su alumnado.

## Bibliografía

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat.
- Mexicanos primero (2016). Decálogo del buen maestro. Recuperado de <https://www.mexicanosprimero.org/index.php/actua-se-parte-del-cambio/por-los-buenos-maestros/decalogo-del-buen-maestro>
- Galván, M. G., Aldrete, M. G., Preciado, L., y Medina, S. (2010). Factores psicosociales y síndrome burnout en docentes de nivel preescolar de una zona escolar de Guadalajara, México. *Revista de Educación y Desarrollo*, 14, 5-11.

- Guillén, J. (2014). ¿Qué esperas de un buen profesor? Recuperado de <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2014/04/02/que-esperas-de-un-buen-profesor/>
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Muñoz Polit, M. (2009). *Emociones, sentimientos y necesidades. Una aproximación humanista*. México: IHPG.
- Perret, R. (2013). *El gran maestro*. México: Ricardo Perret.
- Real Academia Española (RAE) (2017). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=6EawoZ6>
- Robinson, K. (2011). *El elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo*. México: Grijalbo.
- Rogers, C. (2007). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Willingham, D. (2011). *¿Por qué a los niños no les gusta ir a la escuela?* Barcelona: Graó.

## Generando emociones positivas hacia ti mismo. Proyecto “Yo soy, yo seré”

### Creating positive emotions about yourself. Project “I am, I will be”

**Noemí Calero; Antoni Giner; Cristina Montañés; Aureliano Santiago Pérez; Carmen Vanrell**

[carmene.vanrell@gmail.com](mailto:carmene.vanrell@gmail.com)

Miembros del grupo GRAT del ICE de la UB

**Resumen.** El proyecto “Yo soy, yo seré”, parte de la base de que muchos adolescentes con problemas en la escuela, tanto de rendimiento académico como personales, tienen la autoestima baja. El proyecto pretende aumentar la autoestima ayudando a los estudiantes a construir una nueva creencia sobre su identidad, basada en el conocimiento de las fortalezas de su personalidad. Esas fortalezas se constituirán en el fundamento de una narrativa positiva de la historia personal, que partiendo de la infancia, llegará a diseñar un nuevo futuro positivo. Incorporando la imagen y el sonido a la nueva historia, obtendremos lo que los adolescentes gustan en llamar: “la película de mi vida”. Esta nueva historia personal positiva, en cuya concepción habrán colaborado profesores, compañeros de clase, amigos y familiares, contribuirá a mejorar no solo la autoestima de los adolescentes, sino también las relaciones con todos ellos, y por lo tanto, contribuirá a mejorar el clima del aula. Proponemos doce sesiones de una hora de duración, a lo largo de las cuales se desarrollará el proyecto, llevando a cabo ejercicios diseñados para él, que combinan elementos del Mindfulness con la narrativa y con la PNL. Esta comunicación es el resultado de varios años de investigación empírica del desaparecido GRAT (Grup de Recerca en l'Acció Tutorial) dependiente del ICE de la Universidad de Barcelona.

**Palabras clave:** Autoestima; Psicología Positiva; Fortalezas; Programación Neurolingüística

**Abstract.** The project “I am, I will be”, is based on the assumption that many adolescents with problems in school, both academic and personal, have low self-esteem. The project attempts to increase self esteem by helping the students build a new belief in their identities, based upon their knowledge of the strengths of their personalities. These strengths will build the foundation of a positive narrative of their personal history, starting in infancy, which will design a new and positive future. Incorporating imagery and sound in the new narrative, we get what adolescents like to call: “the movie of my life”. This new positive narrative, to be conceived by a collaboration of teachers, fellow students, friends and family, will contribute not only to improve the adolescents' self-esteem, but also the relationships between them, thereby improving the overall mood of the classroom. We propose twelve one-hour sessions, to develop the project over time, using exercises designed specifically for it, which combine elements of Mindfulness with the narrative and LNP. This project is the result of several years of empirical research by the former GRAT (Grup de Recerca en l'Acció Tutorial) at ICE, University of Barcelona.

**Keywords:** Self Esteem; Positive Psychology; Strengths; LNP

## Introducción

### *Justificación del proyecto*

Como educadores de adolescentes, siempre hemos sentido una enorme preocupación por aquellos alumnos que adoptan una posición pasiva ante los estímulos que podemos proporcionarles como profesores. Que muestran desprecio y desgana, y que, en consecuencia, obtienen unos resultados escolares insuficientes. Suelen ser alumnos que contestan mal, que se resisten a colaborar en aquellas actividades que diseñamos para ellos, que raramente nos dedican una sonrisa, y con los que difícilmente podemos conectar. Para colmo de males, suelen culparnos a nosotros los profesores, de no explicar bien, de no prestarles atención, o incluso de “ir a por ellos”. Con el tiempo, hemos comprendido algo curioso, y hasta cierto punto enternecedor: estos adolescentes piensan que no son capaces de hacer todo aquello que les solicitamos, y se menosprecian por ello. En ocasiones reaccionan con rabia ante este hecho, mostrándose agresivos con nosotros, con sus compañeros, y hasta con ellos mismos. Lo que ocurre en realidad es que tienen la autoestima baja. Piensan que no pueden hacer ni decidir nada por ellos mismos. Tampoco son capaces de elegir un futuro, ni amistades convenientes, ni comportamientos autónomos. Su baja autoestima colapsa así el desarrollo de competencias básicas para la vida.

La pregunta que los miembros del grupo nos hicimos ante este descubrimiento fue: ¿podemos nosotros como profesores colaborar al aumento de la autoestima de un adolescente? La respuesta a esta pregunta es el proyecto que presentamos en esta comunicación: “Yo soy, yo seré.”

El presente proyecto nació en el seno del ICE de la Universidad de Barcelona, de la mano del grupo de trabajo GRAT fundado por Antoni Giner, y utilizando como base una investigación inicial de dos profesores chilenos: José Antonio Cousiño y Felipe Correa. El manual del proyecto, con el contenido detallado de las sesiones del mismo, se editó en noviembre de 2015 y se puede encontrar en el depósito virtual de la UB con el nombre de “I Will”. El inicio del proyecto tuvo lugar 5 años antes de la fecha de publicación del manual, y durante este tiempo fue puesto en práctica por el grupo en diferentes cursos y niveles de ESO, Bachillerato, y alumnos del curso puente entre los ciclos de Grado Medio y Grado Superior. Durante estos años el proyecto fue revisado y enriquecido continuamente.

Actualmente nuestro grupo de trabajo en Acción Tutorial del ICE de la UB está revisando una vez más el proyecto con el fin de introducir en él el fruto de las últimas reflexiones sobre su puesta en práctica, y hemos decidido presentarlo con el nombre “Yo soy, yo seré”, a nuestro juicio más descriptivo que el nombre anterior.

### *Marco teórico*

El proyecto se basa en la idea del iniciador de la Psicología Positiva: Martin Seligman, quien cambió su teoría psicológica, el día que comprendió que su misión como padre no consistía únicamente en corregir los defectos de su hija Nikki, sino en preservar la capacidad innata de ella para hacerlo. «Se convenció de que la educación de los niños es mucho más que la corrección de los defectos; se trata de reconocer y fomentar los valores» (Vopel, 2003)

Ahora bien, **¿cómo hacer para reconocer y fomentar los valores de unos muchachos y muchachas que los ignoran, y que en consecuencia los mantienen ocultos a nuestros ojos?**

La solución que encontramos, que desarrollaremos en el siguiente apartado, fue la de **darles la oportunidad a estos adolescentes de profundizar en sí mismos para poder extraer de su interior ese “yo positivo” que, sin duda alguna, yacía allí.**

No cabía duda de que valía la pena intentarlo. A medida que profundizábamos en el estudio de la autoestima, topábamos con múltiples testimonios que así nos lo corroboraban.

Desde el ámbito de la Psicología clínica, Ferran Salmurri autor de programas de educación emocional, con larga experiencia como terapeuta, nos decía: «Las personas más felices suelen tener una autoestima más alta, entendiendo por tal el valor emocional, el aprecio y la consideración que nos damos a nosotros, a nuestra identidad» (Salmurri, 2004).

Otros autores acentuaban la importancia de la autoestima en los adolescentes.

La autoestima es el punto de partida para el desarrollo positivo de las relaciones humanas, del aprendizaje, de la creatividad y de la responsabilidad personal. Es el aglutinante que liga la personalidad del adolescente, y confirma una estructura positiva homogénea y eficaz. Siempre será la autoestima la que determine hasta qué punto el adolescente utilizará los recursos y las posibilidades con las que ha nacido (Clemes, Bean y Clark, 1988).

Por otra parte, estudios estadísticos como los de García y Musitu (2014) dejaban claro que existen correlaciones positivas entre la autoestima baja y el absentismo académico, el conflicto, la agresividad, los síntomas de la depresión, los comportamientos disruptivos y el consumo de drogas. Por el contrario, la autoestima alta correlaciona positivamente con variables como las habilidades sociales, el liderazgo, el autocontrol, la aceptación de los iguales, el afecto de profesores y superiores y el rendimiento académico.

Nosotros consideramos que la autoestima, como la propia palabra indica, es el aprecio que uno siente por sí mismo. Es una emoción que se genera ante el concepto de uno mismo, ante lo que uno piensa o cree que es. **Ahora bien, si la autoestima se basa en el auto concepto, y este está constituido por un conjunto de conceptos-creencias que tenemos sobre nosotros mismos, ¿podemos cambiarlos?**

Según Robert Dilts, investigador destacado en el campo de la programación neurolingüística, las creencias pueden ser consideradas como

generalizaciones firmemente enraizadas sobre 1) causalidad, 2) significado, 3) límites, sobre a) el mundo que nos rodea, b) nuestro comportamiento, c) nuestras capacidades, y d) nuestra identidad [...]. Neurológicamente están asociadas al sistema límbico y al hipotálamo del cerebro medio [...]. Debido a que son producidas por las estructuras más profundas del cerebro, las creencias provocan en las funciones fisiológicas fundamentales del cuerpo, siendo las responsables de muchas de nuestras respuestas inconscientes. De hecho, sabemos que creemos algo firmemente porque provoca sensaciones en nuestro cuerpo. «nos hace hervir la sangre» o «nos produce un escalofrío».

El mismo autor nos dice que **«transformamos nuestras creencias cuando expandimos y enriquecemos nuestro modelo del mundo y percibimos con mayor claridad nuestra identidad y nuestras misiones».**



Como explicaremos en el próximo apartado, el presente proyecto se propone dar a nuestros alumnos la oportunidad de expandir y enriquecer sus modelos de sí mismos, descubriendo una identidad positiva, y ayudándoles a establecerse nuevos objetivos en su vida, que sean coherentes con su identidad.

### **¿En qué basaremos esa nueva identidad positiva?**

Según Seligman, la identidad positiva está fundamentada en los recursos personales. El principal constructo para representar estos recursos son las fortalezas personales, que él mismo estableció junto con Peterson (Peterson y Seligman, 2004). Y en el conocimiento por parte del adolescente de esas fortalezas personales, basaremos nosotros el establecimiento de la nueva identidad.

Desde la Interpretación de los sueños, la Psicología ha observado con interés la articulación narrativa de los hechos reales o imaginarios. Dan McAdams, desde un registro casi opuesto al del psicoanálisis, la psicología científica, reemprende este interés, siguiendo atentamente los pasos previos de su tradición en este ámbito, integrando la investigación de la psicología de la personalidad cognitiva, la psicología del desarrollo y la psicología cultural.

Siguiendo a Erikson, McAdams (2001) concluye que la misma identidad tiene forma de relato: escenario, guion, tema, personajes, escenas. En la adolescencia tardía, y en la primera edad adulta, las personas comienzan a reconstruir su pasado personal, percibir el presente, y anticipar el futuro en términos de una historia del self internalizada y en desarrollo. Si bien los relatos de vida están basados en datos autobiográficos, van más allá de los hechos, para apropiarse selectivamente de aspectos de la experiencia, y construir imaginariamente el pasado y el futuro en forma de relatos con sentido, integrando y dando vida a la propia vida, y haciéndola más o menos significativa.

Dado que los relatos pueden ser múltiples, y coexisten y se enfrentan por la hegemonía sobre el self (Gergen, 1991), el desafío consiste en fortalecer las interpretaciones que nos alegran y dismantelar las interpretaciones que nos molestan. Construimos una nueva versión de los hechos, que compite con las otras visiones existentes, o que enriquece y refuerce las historias positivas. En consecuencia, respondiendo a la pregunta que encabeza este apartado, la nueva identidad positiva se basará en un relato de la propia vida fundamentado en las fortalezas.

En este relato incluiremos el futuro, para el que los estudiantes se establecerán nuevos objetivos basados en su nueva identidad. Serán metas intrínsecas, coherentes con elementos centrales de su identidad, que sin duda les reportarán niveles de sentido mayores, que la consecución de metas extrínsecas (McGregor y Little, 1998).

**El propósito del proyecto “Yo soy, yo seré” es, por tanto, el de ayudar al adolescente a aumentar su autoestima, mediante el conocimiento de su yo positivo.** Este se basará en el conocimiento de sus fortalezas. Consciente de estas, el adolescente podrá reconstruir su historia personal en términos positivos, lo cual contribuirá al fortalecimiento de la nueva identidad. Llegados a este punto, podrá establecer objetivos de futuro, que nunca antes pudo imaginar.

Como ya veremos, la reconstrucción de la historia personal se hará utilizando un sistema audiovisual, aprovechando el enorme poder de la imagen, cuajando en una película, que los alumnos gustan en llamar “la película de mi vida”.

Tanto en el proceso de elaboración de “la historia de mi vida”, como en el visionado de la película, **participarán las personas de referencia de los alumnos, padres y amigos, reforzándose así la relación con estos, y la implementación del nuevo concepto y de su historia.**

## Objetivos

El **objetivo final** que queremos conseguir es:

Aumentar la autoestima de los adolescentes ayudándoles a generar emociones positivas hacia sí mismos.

Los **objetivos intermedios** que nos permitirán acceder al anterior son:

1. Generar y/o reforzar un auto-concepto positivo.
2. Facilitar que el alumno conozca sus fortalezas en las que basará, o con las que ampliará su auto-concepto positivo.
3. Facilitar que el alumno construya un nuevo relato de vida positivo basado en sus fortalezas personales, a fin de reforzar la identidad positiva.
4. Facilitar que el alumno establezca objetivos de futuro basados en su identidad positiva.

Otros objetivos que se consiguen con el proyecto son:

Fomentar la auto-observación en los adolescentes.

Desinstalar creencias limitantes e instalar nuevas creencias potenciadoras.

Conseguir que el adolescente reciba retroalimentación de su yo positivo y de su relato.

Facilitar en los adolescentes una actitud positiva ante su futuro.

Facilitar el establecimiento de lazos entre los adolescentes, la familia, los compañeros y la comunidad educativa.

Mejorar el clima del aula y la convivencia en el Centro Escolar.

## Desarrollo

### Descripción del trabajo

El proyecto “Yo soy, yo seré” se desarrolla en 12 sesiones de una hora de duración, que en la actualidad se encuentran descritas con detalle en el proyecto colgado en el depósito virtual de la UB, bajo el nombre original del proyecto: “I Will”.

**1.** En la primera sesión, el objetivo es desarrollar el clima emocional necesario para poder trabajar temas personales, estimulando las habilidades sociales y emociones morales que generan bienestar en el aula, tales como el respeto por uno mismo y los otros. Esta sesión, como todas las restantes, comenzará con una breve relajación, a fin de facilitar la tranquilidad y el bienestar necesarios para introducir a los alumnos en la auto reflexión (López González, 2011).

2. En una segunda sesión, se fomenta que los adolescentes conecten con su sueño, con quien siempre desearon ser. Ello se puede conseguir con una visualización que guiará al profesor, finalizada la cual, se plasmará todo lo visualizado en un escrito.

3. En la tercera sesión, los alumnos subrayarán en el texto escrito las palabras clave, y analizarán los valores que han aparecido. Destacarán también las características personales presentes. Una vez identificadas las palabras importantes, les pediremos que las agrupen por temáticas e identifiquen cada tema con un título referente a un valor. A continuación, les pediremos que jerarquicen esos valores, y por último deberán ponerle un título al escrito. Habrán comprendido con este proceso cuáles son las cosas importantes para ellos, sus valores, y qué características de personalidad tiene su yo ideal.

4. En la cuarta sesión, el objetivo es que los alumnos conozcan sus propias fortalezas, entendidas como puntos fuertes de su carácter, como aquello que permite solucionar problemas, o enfrentarse a retos de la vida. Para introducir las fortalezas, haremos un ejercicio en el que los alumnos se dicen entre sí qué fortalezas perciben entre ellos. A continuación, expondremos las 24 fortalezas de Peterson y Seligman (2004), y les dejaremos elegir las 5 que más destacan en ellos. Les pediremos también, que hagan un dibujo del cuerpo en el que queden reflejadas las fortalezas.

5. En la quinta sesión, trabajaremos los puntos débiles que siempre acompañan las fortalezas, tales como los miedos y las creencias limitantes, y estableceremos sistemas de ayuda para los momentos en los que estos se hagan presentes. Recurriremos al dibujo de la sesión anterior para que, junto a las 5 fortalezas, escriban cuáles son los puntos flacos que impiden que utilicen la fortaleza.

Los ejercicios de esta sesión tienen como objetivo concienciar a los estudiantes de qué es inevitable y natural la aparición de las debilidades, y de que ellos pueden encontrar cosas o personas que les presten ayuda en esas ocasiones. Les incitaremos a recordar momentos en los que superaron con éxito la debilidad, reconociendo los recursos de los que hicieron uso en esas situaciones. También les estimularemos a recordar cómo, ante la aparición de los obstáculos es de gran utilidad potenciar el sentido del humor, la determinación o la ternura.

6. En la sexta sesión, continuaremos trabajando las fortalezas, contrastando la idea que cada uno tiene de sí mismo, con la que tienen sus compañeros. Resultarán así reforzadas algunas fortalezas, pudiendo aparecer alguna nueva que los otros ven, pero que uno mismo ignoraba. Como complemento a esta sesión, los alumnos entrevistarán a sus padres y/o a personas adultas de referencia para que les expliquen anécdotas de los momentos en los que se manifestaron las fortalezas durante la infancia.

7. En la séptima sesión, ya en posesión de suficiente información sobre sus puntos fuertes, los estudiantes escribirán su autobiografía positiva. Empezarán creando una línea del tiempo sobre la cual situarán la aparición de las cinco fortalezas más significativas. Esta línea les ayudará a hacer un redactado, que supondrá la existencia de un guión. Explicarán la aparición de cada una de las fortalezas, quién la descubrió, las situaciones concretas en las que se manifestó, etc. Una vez en casa, los alumnos recopilarán imágenes de su infancia con las que ilustrar el guión de las fortalezas.

**8.** En la octava sessió, conscients de les pròpies fortalezas y de su historia positiva, pediremos a los alumnos que imaginen un futuro profesional coherente con ellas. Deberán imaginarse para ello dentro de quince años, ejerciendo un trabajo o profesión. Se inventarán una entrevista que le hará un/a periodista en ese momento, o un reportaje sobre ellos mismos.

**9.** En la novena sessió, los estudiantes trabajarán en el redactado de un producto audiovisual, elaborando una película con imagen y sonido sobre sí mismos, sobre la aparición de las fortalezas en su infancia, sobre cómo han evolucionado ellos con esas fortalezas, y sobre quienes serán ellos en un futuro.

**10.** La décima sessió, la dedicaremos a la elaboración de “la película de mi vida”, como ellos gustan en llamarla, mediante la fusión del material visual recopilado montado sobre el guión redactado en las sesiones anteriores.

**11-12.** Las sesiones onceava y duodécima se dedicarán al visionado de las películas de los compañeros que quieran exponerlas, reforzándose así la propia historia positiva, y el concepto de valía propia.

## Resultados

En todos los cursos en los que hemos aplicado el proyecto a lo largo de 5 años, se ha producido una mejora del clima del aula, y se ha dado una mayor complicidad entre alumnos y profesores.

Para valorar aspectos concretos de la puesta en práctica del proyecto, hemos pasado un cuestionario de valoración del proyecto, que se puede encontrar junto con la restante información del proyecto en el depósito virtual de la UB bajo el nombre de proyecto “I Will”. El vaciado de los cuestionarios nos ha indicado que los alumnos, en general, han entrado muy bien en los sistemas de relajación, y han disfrutado dirigiendo la atención hacia ellos mismos y conociéndose mejor. El 100% de los adolescentes manifiestan que el proyecto les ha ayudado a valorar sus virtudes, y en un 80% dicen haber valorado cosas en ellos, a las cuales nunca anteriormente les habían dado importancia.

En cuanto a la pregunta de si es necesario conocerse a uno mismo para sentirse bien, un 7% ha contestado que no, evidenciando que, en la realización del proyecto, nos podemos encontrar que afloran problemas para la solución de los cuales probablemente podremos pedir ayuda al psicopedagogo o psicólogo del Centro. Se ha mantenido el respeto entre los compañeros, y un 80% manifiesta haber podido valorar las virtudes de sus compañeros.

Aunque los futuros imaginados por los adolescentes para sí mismos, han sido más realistas o fantasiosos en función de la idiosincrasia y de su grado de madurez, todos han sido brillantes y positivos.

En definitiva, nuestra experiencia de puesta en práctica del proyecto ha sido siempre gratificante, y nos ha permitido establecer una relación más íntima con nuestros alumnos, los cuales han agradecido la oportunidad de participar en dinámicas de aula, en las que, por una vez, ellos eran los absolutos y auténticos protagonistas.

## Conclusiones

### *Implicaciones y significado educativo*

Las implicaciones educativas del proyecto son múltiples.

En primer lugar, el proyecto establece un espacio en el que la labor educativa del docente puede ser más eficaz, en cuanto la relación que se establece con el alumnado no comporta exigencia y juicio, sino que es posibilitadora y positiva.

Permite de esta forma mejorar la relación entre el profesor y el alumno, y establecer una cierta complicidad entre ellos.

Permite también, al subir la autoestima, aumentar la motivación del adolescente hacia el estudio.

Fomenta la comunicación entre el alumnado.

Asimismo, permite mejorar la convivencia en el aula, en cuanto al clima que se crea refuerza los puntos positivos del alumnado, y lo convida a compartirlos.

Por otra parte, el aumento de la buena relación entre los compañeros ayuda a prevenir conductas de riesgo y el acoso escolar.

El proyecto dota a los adolescentes de una información sobre sí mismos que puede ser clave para decidir un futuro profesional, y en consecuencia unos estudios adecuados para conseguirlo. Puede ser por esta razón una herramienta complementaria a la labor orientadora de los Centros Educativos.

Por otra parte, como ya hemos dicho anteriormente, el proyecto utiliza las técnicas de relajación y visualización, introduciendo de esta forma a los adolescentes en centrar la atención, capacidad tan necesaria para el desarrollo de la labor intelectual.

Hemos de señalar, sin embargo, que la experiencia del grupo nos ha demostrado, que para implementar el proyecto en los Centros no basta con la buena voluntad de algunos profesores, sino que es necesario que la Dirección del Centro se implique y dé su aprobación y apoyo al desarrollo del proyecto.

Es necesario que desde la Dirección del Centro se organicen los recursos, horarios necesarios, para poder llevar a cabo el proyecto. Este puede aplicarse en el segundo ciclo de la ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos, y se puede utilizar para desarrollar las competencias básicas en la tutoría, en el ámbito de cultura y valores, concretamente en las materias de Cultura y valores y/o Filosofía o cualquier área curricular como por ejemplo la Psicología y/o Filosofía de primero de Bachillerato.

Por otra parte, es necesario que el profesorado que aplique el proyecto, haya recibido una formación inicial que le permita desenvolverse en un área de relación con el alumno diferente de la que acostumbra como profesor de una materia concreta.

Convendría así mismo, que el Centro pudiera contar con la ayuda de personas del ICE que pueda asesorar su puesta en práctica.

Si todos estos requisitos se cumplen, tenemos plena confianza en que los adolescentes, habrán adquirido una nueva consciencia de su yo positivo, que les permitirá iluminar su camino de vida en el futuro.

## Bibliografía

- Clemes, H., Bean, R., y Clark, A. (1988). *Cómo desarrollar la autoestima en niños y adolescentes*. Madrid: Ed. Debate S.A.
- García, F., y Musitu, G. (2014). *Manual AF-5. Autoconcepto Forma 5*. Madrid: Tea Ediciones.
- Gergen, K. J. (1991). *The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basic Books.
- López González, L. (2011). *Programa TREVA*. Barcelona: Ed. Wolters Kluwer.
- McAdams, D. P. (2001). The Psychology of Life Stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100-122.
- McGregor, I., y Little, B. R. (1998). Personal projects, happiness, and meaning: On doing well and being yourself. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 494-512.
- Peterson, C., y Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Nueva York: Oxford University Press.
- Salmurri, F. (2004). *Libertad emocional. Estrategias para educar emociones*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Vopel, K. W. (2003). *Juegos de interacción para niños y adolescentes. Escuela. Feed-back. Influencia. Cooperación*. Madrid: Ed. CCS.

## Desarrollo y evaluación de un programa de Educación Emocional en Primaria

### Development and evaluation of a program of Emotional Education in Primary School

Sonia López Díaz-Villabella\*; Raquel Gilar Corbí\*\*

[sonywillabella@yahoo.es](mailto:sonywillabella@yahoo.es)

\*C.E.I.P Enric Valor de Alicante; \*\*Universidad de Alicante

**Resumen.** Mediante este estudio se trató de conocer el nivel de competencia emocional del alumnado de un centro de educación primaria, con el objetivo de diseñar un programa que respondiera a las necesidades detectadas en educación emocional del alumnado del centro. Se trata de un centro público situado en un entorno urbano en la ciudad de Alicante. La competencia emocional fue evaluada tanto por el profesor, como por el propio alumno y por un compañero de éste. A partir de los datos obtenidos en la evaluación inicial, se diseñó un programa basándonos en las carencias detectadas. Se seleccionaron dos grupos: a) experimental y b) control. Se implementó el programa por parte del profesorado perteneciente al grupo experimental. La muestra de alumnado participante estuvo formada por un total de 135 alumnos pertenecientes a los tres ciclos de educación primaria. Las sesiones se impartieron durante una hora semanal en el espacio de tutoría, con una duración total de 20 semanas, empleando una metodología lúdica, activa y participativa. Posteriormente, se analizaron y evaluaron los efectos del programa en función del nivel inicial de competencia emocional del alumnado. Dicha evaluación fue realizada nuevamente por el profesor, el propio alumno y un compañero. La mayoría de las diferencias estadísticamente significativas se encuentran en la evaluación que realiza el profesor. Por otra parte, fue evaluado el grado de satisfacción de los participantes con el programa, tanto el de los profesores como el de los alumnos participantes, obteniendo resultados muy positivos dentro de esta evaluación.

**Palabras clave:** educación emocional, competencia emocional, acción tutorial.

**Abstract.** Through this study we sought to determine the level of emotional competence of students of a primary education school, with the aim of designing a program to respond to the identified needs in emotional education of students of the center. This is a public school located in an urban setting in the city of Alicante. Emotional competence was assessed by the teacher, by the student and by a fellow of it. From the data obtained in the initial evaluation, a program based on the identified shortcomings was designed. Two groups were selected: a) experimental and b) control. Then the program by teachers belonging to the experimental group was implemented. The sample of participating students was a total of 135 students from the three cycles of primary education. The sessions were held for one hour a week tutoring, with a total duration of 20 weeks, using a playful, active and participative methodology. They were then analyzed and evaluated the effects of the program depending on the initial level of emotional competence of students. The assessment was conducted by the teacher, the students themselves and a companion again. The most significant differences are in the assessment by the teacher. Moreover, it was evaluated the degree of satisfaction of participants with the program, both the teachers and the participant students, obtaining very positive results within this assessment.

**Keywords:** emotional education, emotional competence, tutorial action.



## Introducción

### Perspectiva

El concepto de inteligencia emocional está adquiriendo cada día más relevancia en las aulas y tiene gran repercusión, no sólo en el ámbito académico, sino también en el ámbito laboral y social. El papel de las emociones en la vida de las personas y en la educación ha pasado a ser una cuestión relevante entre nosotros.

Como sabemos, la finalidad de la educación es lograr el pleno desarrollo de la personalidad integral del individuo. Sin embargo, en este desarrollo podemos distinguir dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el emocional. El rol tradicional del profesor, centrado en la transmisión de conocimientos está cambiando. Para educar, maestros y profesores no solo debemos tener un buen conocimiento de los contenidos curriculares y capacidad de enseñarlos, sino que también se requiere que tengamos habilidades, estrategias y trabajo colaborativo, para gestionar la vida afectiva y relacional del grupo clase y la convivencia positiva, que cuide de los aprendizajes. El hecho de abordar la vida emocional del alumnado y de orientarlo para que la conozca y la mejore implica una formación del profesorado en la materia.

Pero el hecho de aprender a gestionar y manejar adecuadamente nuestras emociones no es algo que ocurra exclusivamente en el ámbito escolar. Diariamente, los adultos tenemos que batallar con nuestra ansiedad, el manejo de la ira, ser capaces de decir lo que no nos agrada sin ofender, ser asertivos, expresar nuestros sentimientos, etc. Todos estos aspectos, junto con otros muchos, están incluidos en los programas de educación emocional. Si, tal como diversos estudios ponen de manifiesto, es en la infancia donde se adquieren y consolidan los aprendizajes y los hábitos que luego se mantendrán a lo largo de toda la vida, nos encontramos en el momento ideal para trabajar estos aspectos. Desarrollar la educación emocional en el ámbito escolar supone una preparación del alumno para la vida como persona y como ciudadano.

Desde otra perspectiva, las emociones se encuentran directamente relacionadas con el proceso de aprendizaje. Si nuestros alumnos no están motivados, tienen problemas de autoestima o de relación con sus compañeros, encontraremos una clara influencia entre esta problemática y su rendimiento. Las emociones negativas producidas por el miedo, la inseguridad o el sentirse rechazado, cierran y bloquean la inteligencia. Un clima emocional positivo de bienestar, seguridad, aceptación y autoestima positiva abre la inteligencia y facilita los aprendizajes.

Si las actuales investigaciones ponen de manifiesto que la calidad de las relaciones son la clave que potencia los aprendizajes, deberíamos plantearnos desde los centros educativos la importancia de cuidar el clima afectivo y relacional del centro y del aula para conseguir un adecuado aprendizaje y el desarrollo integral del alumnado.

Paralelamente a estos aspectos, el conocimiento por parte del profesor de la competencia emocional de su grupo serviría de punto de partida para implementar programas al respecto si se observan carencias en dicho ámbito. De esta forma se produce una reflexión sobre la propia práctica docente que conducirá a una mejora de la calidad de la enseñanza dentro del aula. Hay experiencias que atisban que desde hace algunos años esta intervención debe convertirse en una realidad escolar, y así lo han manifestado y puesto en práctica.



La implementación de algunos programas de educación emocional, sin estar basados en modelos con rigor científico, y la escasa rigurosidad en la evaluación de las consecuencias de estas aplicaciones, nos lleva a tener datos insuficientes sobre la efectividad de estos programas.

### Objetivos

- Conocer el nivel de competencia emocional del alumnado del centro.
- Diseñar un programa que responda a las necesidades en educación emocional del alumnado.
- Analizar y evaluar los efectos del programa en función del nivel de competencia emocional del alumnado.
- Analizar el grado de satisfacción con el programa del alumnado y del profesorado participante.

### Desarrollo

#### Procedimiento

El enfoque metodológico utilizado fue tanto de carácter cuantitativo como cualitativo. Se emplearon diversos tipos de diseño. En relación con el objetivo de conocer el nivel de competencia emocional del alumnado se empleó un diseño no experimental descriptivo, datos que se obtuvieron mediante el empleo de cuestionarios. En relación con el objetivo de evaluar el impacto del programa se empleó un diseño cuasi-experimental de dos grupos con pretest, post-test y grupo control, ya que se trató de medir el nivel de competencia emocional antes y después de administrar el programa tratando de explicar las relaciones causa-efecto.

Para medir el grado de satisfacción de los participantes con el programa se utilizó un enfoque metodológico cualitativo a través de un diseño no experimental descriptivo, mediante el empleo de cuestionarios con preguntas abiertas.

#### Participantes

El C.E.I.P Enric Valor en el que se impartió este programa está situado en un entorno urbano en un barrio céntrico de la ciudad de Alicante. El nivel sociocultural de la población escolar es de tipo medio y medio-alto, y el rendimiento académico es en líneas generales satisfactorio. En el momento en que se realizó este trabajo, el número total de alumnos era de 424. El centro cuenta con 6 unidades de Educación Infantil y 12 de Educación Primaria. El número total de profesores era de 30, de los que 13 pertenecían al grupo de trabajo «Educación Afectiva-Social y en Valores para la Convivencia» (E.A.S.V.C). Los profesores participantes en este estudio fueron seleccionados en función de su voluntariedad. El grupo experimental que implementó el programa se constituyó con el profesorado voluntario del grupo «E.A.S.V.C». Un número similar de profesores se seleccionó al azar de entre el resto de profesores del centro, garantizando la representación de cada ciclo de la etapa Primaria. Estos constituyeron el grupo control. El alumnado participante estuvo formado por los niños matriculados en los cursos que impartían los profesores seleccionados, siendo el número total de 135.

Se trata de un muestreo no probabilístico por disponibilidad, ya que la muestra fue

seleccionada por la accesibilidad a la misma y por conveniencia (Cardona, 2002).

### **Medidas**

Las variables dependientes de interés en este estudio fueron las siguientes: Timidez-Ansiedad, Tolerancia a la frustración, Sociabilidad, Motivación Académica, Seguimiento de normas, Comportamientos Perturbadores, así como la Competencia emocional del alumnado. Bisquerra (2009) define dicha competencia emocional como «el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales» (p. 146). Para evaluar dicha competencia se realizó el registro de conductas por parte del profesor mediante una escala de estimación adaptada de la *Teacher Child Rating Scale* (Hightower et al., 1986). Esta escala consta de los siguientes ámbitos: Timidez-Ansiedad, Tolerancia a la frustración, Sociabilidad, Motivación Académica, Seguimiento de normas, Comportamientos Perturbadores. La evaluación fue efectuada mediante una escala tipo Likert del 1 al 5, según la severidad del comportamiento registrado. Así, 1 = «sin problemas» y 5 = «problemas muy graves».

En dicho programa se desarrollaron los siguientes contenidos: Timidez-Ansiedad, Tolerancia a la frustración, Sociabilidad, Motivación, Seguimiento de normas, Comportamientos perturbadores. Estos contenidos fueron impartidos a través de actividades que se desarrollaron teniendo como base el conocimiento y reflexión sobre las propias emociones y la interacción con los demás.

### **Plan y técnicas para el análisis de los datos**

En un primer momento, el profesorado participante cumplimentó la escala relativa a la competencia emocional del alumnado (Hightower et al., 1986). Asimismo, se elaboró una adaptación de la misma para ser cumplimentada tanto por el propio alumno, como por un compañero sobre este. En este estudio se mostrarán los datos de la evaluación realizada por el profesor, siendo complementados en estudios posteriores.

A partir de la evaluación inicial se obtuvo información del nivel de competencia emocional del alumnado y se diseñó el programa teniendo en cuenta las carencias detectadas. El profesor-tutor del grupo fue el encargado de impartir las sesiones del programa dentro del horario establecido semanalmente para actividades de tutoría. La metodología empleada fue lúdica, activa y participativa. La duración del mismo fue de aproximadamente 20 semanas.

Una vez finalizada la implementación del programa, se realizó el post-test, para comprobar si se habían producido modificaciones en la competencia emocional del alumnado. En esta evaluación se volvió a administrar por parte del profesorado la escala de registro de la competencia emocional (Hightower et al., 1986) y la adaptación de la misma para el alumnado. Asimismo, se evaluó el grado de satisfacción de los participantes a través de una serie de cuestiones propuestas tanto al profesorado como a los alumnos. Algunas cuestiones propuestas al profesorado fueron: ¿En qué aspectos crees que los objetivos programados han contribuido a incrementar la competencia emocional del alumnado? ¿Qué es lo que más te ha gustado del programa? ¿Y lo que menos? ¿Por qué?

En relación con el objetivo de conocer la competencia emocional del alumnado de primaria e identificar posibles carencias se calcularon frecuencias y porcentajes de las siguientes dimensiones de la escala: Timidez-Ansiedad, Tolerancia a la frustración,

Sociabilidad, Motivación Académica, Seguimiento de Normas, Comportamientos Perturbadores.

Por lo que se refiere al objetivo de evaluar los efectos del programa, se emplearon las siguientes pruebas: prueba  $t$  para muestras independientes, prueba  $t$  para muestras relacionadas y modelo lineal general para medidas repetidas. Estos análisis se llevaron a cabo mediante el programa SPSS versión 19 para Windows.

## Resultados

Respecto al objetivo de *Analizar y evaluar los efectos del programa en función del nivel de competencia emocional del alumnado*, vemos que el análisis de los resultados pone de manifiesto mejoras en la competencia emocional del alumnado producidas en el grupo que realiza el programa frente al que no lo realiza. En concreto, encontramos diferencias estadísticamente significativas en los siguientes factores: «Sociabilidad» (Figura 1) y «Comportamientos perturbadores» (Figura 2).

Figura 1. Sociabilidad evaluación profesor

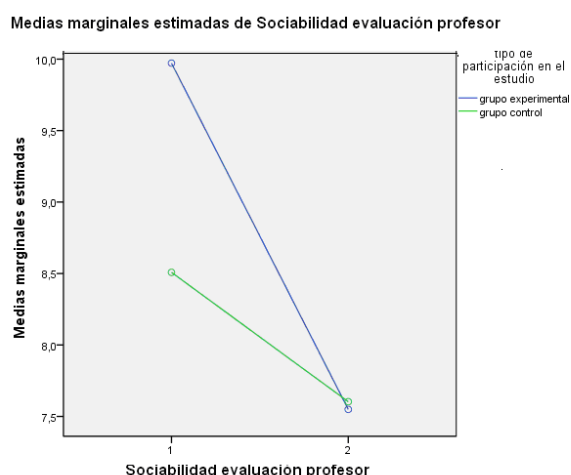
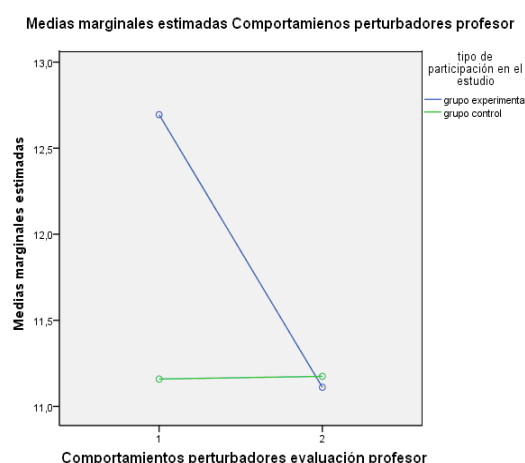


Figura 2. Comportamientos perturbadores evaluación profesor



Respecto al objetivo propuesto de *Analizar el grado de satisfacción de los participantes con el programa*, la totalidad de los encuestados encuentran que «el programa que hemos desarrollado contribuye a la formación de los alumnos como personas» (Figura 3).

Figura 3. Ítem con mayor puntuación por parte del profesorado.



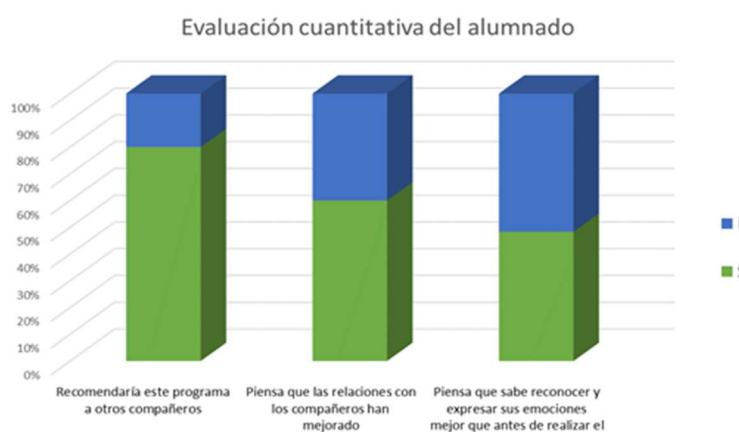
Por otra parte, la totalidad de profesores participantes señalaron que el programa merece ser recomendado a otros centros (Figura 4).

Figura 4. Ítem «El programa merece ser recomendado a otros centros».



Respecto al alumnado participante, un 80% recomendaría este programa a otros compañeros que no lo han realizado. El 60% piensa que las relaciones con los compañeros han mejorado después de haber realizado el programa. El 58% cree que sabe reconocer y expresar sus emociones mejor que antes de realizar el programa (Figura 5).

Figura 5. Evaluación por parte del alumnado.



## Discusión y conclusiones

Dentro de este estudio, en la evaluación realizada por el profesor, podemos afirmar que se han producido mejoras en la competencia emocional del alumnado tras la aplicación del programa.

Como condicionantes de este programa podemos señalar los elevados niveles de competencia emocional que mostraron la mayor parte de alumnos antes de implementar el programa. Por ello sería aconsejable realizar este estudio con muestras representativas de un sector geográfico más amplio. Otro aspecto a tener en cuenta es el factor de «deseabilidad social», tanto de profesores como de alumnos a la hora de responder a los cuestionarios, que pueden condicionar los resultados.

Como sugerencia presentada por los profesores, sería interesante ampliar la duración del programa a todo el curso escolar.

Mediante este estudio se pretendió realizar una evaluación rigurosa de un programa de educación emocional para poder difundir sus resultados a la comunidad educativa.

## Bibliografía

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Editorial Síntesis.

Cardona, C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: Editorial E.O.S.

Hightower, A. D., Work, W. C., Cowen, E. L., Lotyczewski, B. S., Spinell, A. P., Guare, J. C., y Rohrbeck, C. A. (1986). The Teacher-Child Rating Scale: A brief objective measure of elementary children's school problem behaviors and competencies. *School Psychology Review*, 15(3), 393-409.

## Una experiencia de éxito educativo mejorando la convivencia en la escuela

### An experience of educational success improving the coexistence in the school

Núria Molina Amate; David Cuadrado Salido; Tamara Pinto Merlos

[nuria@educaccio.org](mailto:nuria@educaccio.org)

Asociación Herramientas de coaching en entornos educativos: Educació

**Resumen.** El objetivo de este trabajo es mostrar las acciones que se están realizando en una escuela de Nou Barris para impulsar su proyecto educativo, mejorar la convivencia y aumentar las inscripciones para evitar el cierre. Para lograrlo se puso el foco en la educación emocional implicando a toda la comunidad educativa. La experiencia se inició coincidiendo con un cambio en la dirección del centro. La convicción y perseverancia en los valores de la cultura de la paz y la gestión emocional en un entorno de gran diversidad posibilitan mejorar la convivencia y renovar la mirada hacia el colegio. De este modo, a pesar de los obstáculos que aparecen en el proceso de desarrollo e implementación del nuevo programa educativo del centro, se logra que la escuela de infantil y primaria, que se encontraba en peligro de ser cerrada por bajas inscripciones, situada en un barrio denostado de Barcelona, genere confianza en la comunidad y alcance el presente curso 2017-2018 con lista de espera en todos los cursos salvo sexto de primaria. El acento del cambio se pone en las habilidades socioemocionales para mejorar la participación, la comunicación y la convivencia, sin olvidar otros objetivos, en relación con los contenidos académicos o de nuevas tecnologías, que no mencionaremos por no ser objeto de esta comunicación.

**Palabras clave:** educación emocional; plan de convivencia; proyecto educativo de centro; prevención del acoso; éxito educativo.

**Abstract.** The objective of this work is to show what the current initiatives are in a Nou Barris school to promote its educational project, to improve the co-existence and increase the number of registrations to prevent its closing. To achieve this goal, the emphasis was placed on emotional education by involving the entire educational community. The experience started coinciding with a change in the centre's management. The conviction and perseverance in the values of peace culture and emotional management in an environment of great diversity, allowing coexistence improvement and renewal of the school perception. In this manner, and despite the obstacles that appeared during the development process and implementation of the new educational program in the centre, the kindergarten and primary school that is located in a disadvantaged neighbourhood of Barcelona, which were facing closure due to low number of registrations, have generated trust in the community and for the current academic year 2017-2018, all classes except 6<sup>th</sup> level have a waiting list. Emphasis has been on changing the socioemotional ability to improve the involvement, communication and coexistence, while maintaining other objectives related to the academic content and new technologies, which are not the main focus of this communication and therefore will not be discussed here.

**Keywords:** emotional education; coexistence plan; educational centre project; harassment prevention; educational success.

## Introducción

Tradicionalmente la importancia de la convivencia escolar se consideraba un medio para conseguir un buen rendimiento académico. En nuestro tiempo y contexto, sin embargo, esto ya no es suficiente. Las nuevas tecnologías, los movimientos migratorios, los cambios permanentes a una velocidad rápida que dificultan integrar las diferencias, hacen urgente que aprendamos a relacionarnos en base a un mismo sentido compartido y no solo a coexistir. La escuela y su entorno se convierten en un escenario privilegiado para poder implementar programas de educación emocional que favorezcan las habilidades sociales necesarias para lograr lo que ya apuntaba el informe Delors (1996): «Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos– respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz» (p. 34).

Como se sostiene en el prólogo del Proyecto de Convivencia y Éxito educativo de la Generalitat de Catalunya (2012)<sup>4</sup>:

Para educar en la convivencia, se ha de poner el acento en las relaciones, antes que en las diferencias. Por eso se han de potenciar espacios abiertos y compartidos –tanto desde de un punto de vista social y cultural como intergeneracional– que faciliten el conocimiento y el reconocimiento de las personas que viven en el mismo pueblo, barrio o ciudad para potenciar la confianza mutua y propiciar la conversación, el diálogo y la reflexión (p. 4).

### El Proyecto Educativo de Centro

El Proyecto Educativo de Centro (PEC) enumera y define el conjunto de rasgos que dan identidad a un centro educativo. No es un documento cerrado y tiene un objetivo práctico en la orientación de la actividad del centro escolar en su quehacer cotidiano. En el caso de la Escola Tibidabo, fundada el 30 de octubre de 1969, el PEC se revisa y reescribe bajo la visión de Cristina Fisas Armengol, que asumió la dirección del mismo en septiembre de 2015, y se pone como meta la consecución de los objetivos que se van a plantear para el 2020. Sus objetivos tienen como elemento central la mejora de la convivencia, relacionando esta con la mejora del rendimiento académico. Para ello se planifica la implementación de programas de educación emocional. Como dice Fisas (2016)<sup>5</sup>:

Pienso en mi alumnado y que su paso por la escuela sea una oportunidad para tirar hacia adelante en uno de los barrios más castigados de Barcelona. Pienso como es de importante su paso por la escuela para su futuro. Estoy convencida que la educación infantil y primaria es la

(4) “Per educar en la convivència, cal posar l’accent en les relacions, abans que en les diferències. Per això cal potenciar espais oberts i compartits –tant des d’un punt de vista social i cultural com intergeneracional– que facilitin el coneixement i el reconeixement de les persones que viuen en el mateix poble, barri o ciutat per potenciar la confiança mútua i propiciar la conversa, el diàleg i la reflexió”. Traducció al castellano realizada por los autores de la comunicación.

(5) “Penso en el meu alumnat i que el seu pas per l’escola sigui una oportunitat per tirar endavant en un dels barris més castigats de Barcelona. Penso com n’és d’important el seu pas per l’escola pel seu futur. Estic convençuda que l’educació infantil i primària és la base del futur de les persones i que tot el que aprenguin en aquesta etapa; continguts, valors, vivències, relacions, convivència... és el que els acompanyarà sempre. Per això aquest projecte té tres objectius bàsics dels quals sorgiran la resta: HABILITATS SOCIALS, TECNOLOGIES, I CONEIXEMENT”. Traducció al castellano realizada por los autores de la comunicación.

base del futuro de las personas y que todo lo que se aprenda en esta etapa; contenidos, valores, vivencias, relaciones, convivencia... es lo que les acompañará para siempre. Por eso este proyecto tiene tres objetivos básicos de los cuales surgirán el resto: HABILIDADES SOCIALES, TECNOLOGÍAS Y CONOCIMIENTO (p. 3).

### **Prevención y actuación ante situaciones de acoso**

Para mejorar la convivencia y garantizar el éxito académico es necesario crear escenarios de confianza donde se puedan prevenir las situaciones de acoso y se pueda intervenir, lo más rápido posible, en caso de que no se hayan podido frenar. Es importante darse cuenta de que los conflictos son connaturales a la vida y que se trata de ofrecer herramientas para hacerles frente y no ocultarlos por una sensación de fracaso o vergüenza.

El acoso escolar no es más que la punta del icerberg de un problema social. Como se explica en Villamarín, De Vicente, Castilla, y Berdullas (2016):

Existe un consenso general entre los profesionales en cuanto a la necesidad de desarrollar programas psicoeducativos de prevención e intervención para combatir el *bullying*, regidos por los principios de la Educación Emocional y Psicología Positiva (Ortegón y col., 2014), que conciban las aulas como entornos seguros, donde se fomente la resiliencia de los alumnos y se promueva el bienestar emocional de toda la comunidad educativa (Colell i Caralt y Escudé, 2006). [...]

De este modo, estrategias como trabajar la conducta prosocial -especialmente la empatía-, (Leganés Lavall, 2013), la asertividad, reforzar la educación emocional así como la adquisición de habilidades sociales y valores de convivencia, estimular el pensamiento crítico, educar a todos los niños y las niñas en la no violencia, en una ciudadanía digital responsable y ética, y en la tolerancia ante la diversidad (Save the Children, 2016), se perfilan como altamente eficaces en la prevención del *bullying* (p. 6).

Todos compartimos la necesidad de sentirnos valiosos. La agresividad no puede convertirse en un tabú, a menudo los niños pequeños no tienen una forma mejor de expresar su ansiedad o la falta de atención. Hace falta enseñar habilidades sociales que faciliten canales por los que puedan expresar el malestar. Muchos adultos seguimos sin encontrar vías de expresión de nuestras frustraciones provocando sufrimiento tanto en la persona como en su entorno. Y, además, siendo modelo de conducta para los más pequeños.

Tendemos a prestar más atención a conductas agresivas que a los niños “tranquilos” que “no molestan”. Sin embargo, ambos pueden suponer un problema. No debe confundirse la agresividad con la violencia. Como dice Jesper Juul (2015) «la agresividad es mucho más que el enfado, la irritación y el comunicarse a gritos. Sin agresividad no seríamos capaces de ponernos metas y perseguirlas» (p. 92). Solo cuando descargamos esa agresividad sobre otra persona o sus pertenencias se convierte en agresividad destructiva.

En un entorno escolar donde la marginación es algo habitual es importante recordar las reacciones emocionales que nos conducen a ella y que impiden dar la vuelta a un contexto que se siente como hostil, donde el abandono escolar es un peligro siempre latente. Las reacciones emocionales que conducen a la marginación son, principalmente, según Bisquerra Alzina (2003):



[...] a) propensió a los ataques de ira; b) percibir hostilidad aunque no esté en la intención de nadie; c) timidez, ansiedad y déficit en habilidades sociales.

Se ha observado que estas personas no dominan el vocabulario emocional y cometen errores al asociar una expresión de la cara con una emoción. De todo ello se deduce que una forma de prevención es a través del entrenamiento en habilidades emocionales: escuchar, mirar a los ojos, decir algo agradable cuando la otra persona lo hace bien, sonreír, ofrecer ayuda o sugerencias, animar, etc. (p. 157).

En resumen, el acoso escolar nos muestra, sobre todo, la importancia de enseñar habilidades socioemocionales para poder construir relaciones adecuadas donde el desarrollo de la autoestima es un aspecto clave a trabajar. Grandes y pequeños deben trabajar unidos en esta misión, aprendiendo que si bien la agresividad es inevitable, la violencia es injustificable.

### Propósito

Con el marco teórico presentado, y ante el reto de ayudar a facilitar un cambio necesario en una escuela que ve reducir sus inscripciones en cada curso escolar, con lo que ello podría significar, se plantea un itinerario a largo plazo, pero con objetivos concretos y visibles desde el primer momento, para facilitar esa transición hacia el objetivo previsto: lograr una escuela en la que los niños aprendan no solo conocimientos sino que salgan preparados en habilidades sociales para encontrar caminos nuevos a la frustración, distintos a la violencia. Se busca, esencialmente, enseñar conocimientos, aprender a utilizar la tecnología y, por encima de todo y lo que es motivo de esta comunicación, enseñar en los valores de la cultura de la paz para una buena convivencia, en el centro escolar y más allá de sus límites.

El propósito es, pues, sensibilizar en que el cambio es posible, que los cambios requieren tiempo y perseverancia, que si se logran se convierten en hábitos que conducirán al éxito en la vida, más allá del éxito académico, entendiendo el éxito como el autoconocimiento de las propias capacidades y la autogestión para alcanzar las propias metas.

Para lograrlo se implica a toda la comunidad educativa, sabiendo que el cambio va de adentro hacia afuera pero que, a su vez, la escuela tiene que ser un lugar abierto, transparente, donde se forje el futuro que se quiere vivir.

En suma, el propósito fundamental, en palabras de Cristina Fisas (2016), es «priorizar siempre las relaciones humanas positivas, aprovechando la diversidad del alumnado y de los profesores» (p. 9).

### Objetivos

Los objetivos concretos para alcanzar el propósito planteado son los siguientes:

- Mejorar la convivencia en la escuela.
- Abrir la escuela al entorno e implicar a las familias que ya tenían hijos matriculados en el desarrollo del nuevo PEC.
- Conocer qué preocupa a padres y educadores, y cuál es su visión de una escuela inclusiva, diversa, respetuosa con las diferencias, desarrolladora de talento y ocupada en el bienestar de todas las personas, pequeños y grandes, que forman la comunidad educativa.

- Sensibilizar y dar herramientas sobre los temas que preocupan relacionados con las habilidades socioemocionales.
- Implicar a todos los miembros de la comunidad educativa en acciones concretas.
- Formar y orientar a la dirección y al profesorado en la consecución de sus objetivos.
- Lograr un claustro de profesores cohesionado y motivado, poniendo en valor el trabajo que realizaban a diario.
- Establecer un protocolo de prevención y actuación del acoso escolar.

## Desarrollo de la experiencia

### *Contexto: breve descripción de la Escuela Tibidabo*

El centro Tibidabo es una escuela pública inaugurada en 1969, urbana y de barrio. Se encuentra situada al noroeste de Barcelona en el distrito de Nou Barris, en la Prosperidad.

El barrio de la Prosperidad nació a principios del siglo XX como barrio obrero que acogió a gran parte de las personas que migraban a la zona, convirtiéndose en sus inicios en un barrio anárquico y barraquista. En la actualidad continua con un 30,8% de la población obrera inmigrante, por lo que gran parte del alumnado del colegio son los nietos de abuelos nacidos fuera de Barcelona, integrados ya en la vida del barrio, además del 19% de la población extranjera, mayoritariamente de Sudamérica, China y Pakistán.

Es un barrio adulto, el 53,7% de la gente tiene entre 24 y 65 años, de los cuales solo un 9,2% tiene estudios universitarios o grados superiores. Hay una tasa de paro elevada, ocupando los primeros puestos de desocupados de la totalidad de barrios de Barcelona.

El barrio cuenta con cinco escuelas públicas más. Y es de una sola línea de Educación Infantil y Primaria, de P3 a 6º.

El claustro está formado por 17 profesores, entre los que se encuentran especialistas de música, de educación física, de inglés y de educación especial, además del personal PAS (TEI y conserje). En el 2020, el 35% de este profesorado estará jubilado.

### *Proyecto de intervención*

La intervención por parte del equipo de Educació se inicia bajo la demanda de Cristina Fisas, la actual directora, con la finalidad de mejorar la convivencia y el éxito educativo y lograr posicionar, con ello, la Escuela Tibidabo como una buena alternativa para la escolarización donde no solo se enseñan conocimientos para el éxito académico, sino habilidades socioemocionales que llevarse incorporadas para toda su vida.

Con esta finalidad, y para la consecución de los objetivos mencionados, se piensan, diseñan e implementan una serie de acciones a desarrollar en un plazo de dos cursos y medio y que tiene como final el próximo curso 2018-2019. A fecha de hoy llevamos ejecutado la mitad del proyecto pudiendo observar resultados tangibles y la consecución de algunos objetivos.

El proyecto consta de cuatro fases:

- *Primera fase:* lectura y síntesis de las “Encuestas de convivencia” realizadas y propuestas por la Escuela Tibidabo. Se realizaron a las familias, a los alumnos (de

tercero a sexto), al personal PAS (monitores, conserje y TEI) y a los docentes. Los cuestionarios estaban adaptados a cada grupo para dar respuestas significativas.

- **Segunda fase:** conferencias inspiradoras y con herramientas prácticas para abordar los temas que preocupan a padres y docentes. Se realizan dos hasta la fecha: *Cómo gestionar las situaciones de conflicto* y *¿Podemos prevenir el bullying?*
- **Tercera fase:** jornadas para definir las claves del PEC. Una primera realizada con los padres y otra con el claustro.
- **Cuarta fase:** redacción e implementación de un protocolo de prevención e intervención contra el acoso escolar. El programa MOLA (Moderación Observable de los Límites de Agresividad) elaborado por Educacció.

## Resultados

Vamos a redactar los resultados significativos que inspiraron el itinerario de acciones a seguir.

### **Primera fase: encuesta de Convivencia**

En primer lugar, el colegio realiza unos cuestionarios de convivencia para establecer el punto de partida. Se hacen cuatro encuestas diferentes: a las familias, a los docentes, al personal no docente y a los alumnos. Las respuestas que se recogen a continuación son las que pertenecen al grupo 4 (totalmente de acuerdo) como valor de referencia, siendo la escala de respuestas de 1 (totalmente en desacuerdo) a 4 (totalmente de acuerdo):

- **Encuesta a las familias.** La muestra estaba compuesta por 88 familias. Se plantean 20 preguntas en torno a la convivencia. Los resultados más significativos fueron los siguientes:
  - Consideran en un 70,5% que el profesorado ha de solucionar los conflictos que se producen en el aula y en el centro.
  - Las familias son las responsables de la educación de sus hijos e hijas (78,4%).
  - Se valora positivamente y como elemento enriquecedor la diferencia de orígenes de los alumnos (45,4%).
  - El 59,1% valora positivamente la convivencia en la escuela.
- **Encuesta a los docentes.** La encuesta estaba compuesta por 14 maestros. Se plantean 19 preguntas, siendo las respuestas más significativas las siguientes:
  - El 64,3% considera que una mejora en la convivencia es un medio para enseñar y garantizar el aprendizaje.
  - El 57,1% considera importante la capacidad de reflexionar sobre su práctica docente y la autogestión emocional.
  - El 50% dice conocer el plan de convivencia del colegio.
  - El 42,9% se siente bien en el colegio.
- **Encuestas al PAS.** La encuesta estaba compuesta por 8 personas. Se plantean 24 preguntas. Respuestas significativas:

- El 50% considera que los conflictos tienen que solucionarlos los propios alumnos.
- El 50% considera que hay padres y madres que no educan en las normas de convivencia.
- El 12,5% considera que su trabajo es reconocido tanto por los profesores como por los alumnos.
- El 62,5% considera que familias, profesorado, alumnado y personal no docente tienen que crear vías conjuntas de participación para definir cómo quieren funcionar y convivir en paz.
- El 75% valora positivamente la convivencia en el centro.
- **Encuesta al alumnado.** La encuesta estaba compuesta por 89 alumnos de tercero a sexto. Se plantean 17 preguntas. Las respuestas más significativas son:
  - El 28,1% está totalmente de acuerdo en que aprenden a convivir en el centro. Siendo la siguiente proporción del 51,7% los que están solo de acuerdo (valor 3).
  - El 66,3% considera que trabajar las emociones y hablar de cómo se relacionan los prepara para el futuro.
  - El 41,6% considera que hay compañeros que lo pasan mal en el aula, dentro del centro o en el entorno, y no lo explican a nadie.
  - El 56,2% dice conocer las normas de convivencia.
  - El 55,1% dice sentirse bien en el colegio.
  - El 49,4% valora positivamente la convivencia.

### Segunda fase: conferencias

La participación en las conferencias es numerosa tanto en padres como madres (figura 1). Hay una actitud activa, de autocuestionamiento y se valoran positivamente las informaciones ofrecidas y el clima logrado, generando confianza y facilitando que los padres se conozcan entre sí. Quedamos gratamente satisfechos con el nivel de respuesta tanto en número de asistentes como en participación.

Figura 1. Fotografía de la primera conferencia realizada.



Fuente: Elaboración propia.

(2016).

### **Tercera fase: Jornadas PEC**

Se organizan dos jornadas para visualizar el PEC, una con los padres y madres (figuras 2 y 3) y otra con los docentes (figuras 4 y 5). En ambos casos se pretenden definir la misión, la visión y los valores del colegio y trasladar sus resultados al PEC del centro. La participación en ambas jornadas es muy positiva y productiva. La respuesta es masiva y hay mucha implicación. Por el momento en que se encuentra la redacción del documento no podemos compartir los resultados en esta comunicación. Sin embargo, sí podemos afirmar que la respuesta a la experiencia fue muy positiva para la mejora de la convivencia y la difusión de las nuevas líneas de acción de la escuela. En estos momentos ya se han empezado a implementar algunas de las ideas surgidas de ambas jornadas.

Figura 2. Resumen de los valores del colegio.

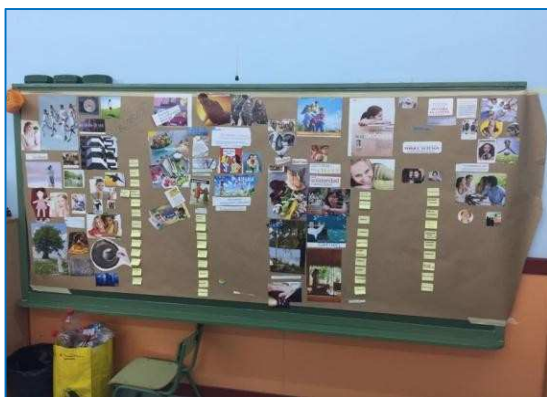


Figura 3. Momento de trabajo en clase.



Fuente: Elaboración propia. Trabajo con las familias.

Figuras 4: Mapa visual de los valores del colegio.



Figura 5: Lista resumen de valores.



Fuente: Elaboración propia. Trabajo con los docentes.

## Conclusiones

Para concluir con el relato de la presente experiencia solo nos queda hacer hincapié en algunos puntos clave, y presentar un último resultado que da respuesta al objetivo de aumentar las inscripciones.

La experiencia narrada es el resultado de una acción directiva consciente y con voluntad de cambio. Pone sobre la mesa como la voluntad convertida en acción puede mover montañas. Cristina Fisas, directora de la Escuela Tibidabo desde 2015, ve clara su línea de acción y sabe que necesita ayuda para lograrlo. El gran peso, sin duda, es el suyo, el trabajo continuo del día a día que, paso a paso, va transformando el clima emocional de toda la escuela y va generando confianza en su entorno. Esto es así hasta el punto de que, en el curso actual 2017-2018, se han aumentado las inscripciones teniendo lista de espera en todos los cursos salvo en sexto. Educacció le ayuda en su empeño de movilizar a toda la comunidad educativa hacia la mejora de la convivencia y el éxito educativo.

Hasta el momento se han ido logrando satisfactoriamente todos los objetivos planteados. A Educacció nos queda ayudar a concluir la redacción del Programa Educativo del Centro actualizado, seguir con las conferencias a padres y madres, y la implementación del programa MOLA para prevenir el acoso escolar.

Creemos, como dice Massimo Recalcati (2016) en el poder de una hora de clase como elemento transformador:

La Escuela abre mundos. Su función sigue siendo la de abrir mundos. No sólo es la sede institucional donde se recicla el saber de lo Mismo, sino que también es el poder del encuentro que arrebat, impulsa, anima, despierta el deseo. [...]

Todos lo sabemos: una hora de clase puede cambiar una vida, dar al destino otra dirección, consagrar para siempre lo que sólo estaba débilmente esbozado. Todos hemos vivido la experiencia de lo que puede ser una hora de clase: visitar otro lugar, otro mundo, ser transportados, catapultados por doquier, toparse con lo inesperado, con lo maravilloso, con lo inédito. Puede ocurrir en cualquiera de los niveles de aprendizaje previstos, desde la escuela primaria hasta la universidad (pp. 103-108).

Con estas palabras solo nos queda alentar a todas las escuelas, siendo nosotros testigos e impulsores del cambio, que mejorar la convivencia y el éxito educativo no es solo posible, es urgente, necesario y convertible en una realidad tangible. Para ello, dar el lugar que se merece a la educación emocional es la clave. ¿Estamos dispuestos a mejorar la convivencia en los centros escolares? ¿Comprendemos la importancia de la educación emocional y su relación con el éxito académico? ¿Estamos dispuestos a poner nuestra voluntad a trabajar por el cambio? ¿Dejaremos de escuchar las dificultades para centrarnos en las soluciones? ¿Seremos capaces de pedir ayuda orientada a la acción? ¿Sabremos priorizar las relaciones humanas positivas, aprovechando la diversidad del alumnado y de los profesores? ¿Recordaremos el potencial transformador de una hora de clase?



## Bibliografia

- Bisquerra Alzina, R. (2003). *Educación Emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Fisas, C. (2016). *Objectiu 2020. Projecte de Direcció 2016/2020*. Escola Tibidabo. Recuperado de <http://agora.xtec.cat/ceiptibidabo/lescola/documents-descola/>
- Generalitat de Catalunya (2012). *Projecte de Convivència i Èxit educatiu*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. Recuperado de [http://educacio.gencat.cat/documents/PC/ProjectesEducatius/Projecte\\_convivencia\\_document\\_marc.pdf](http://educacio.gencat.cat/documents/PC/ProjectesEducatius/Projecte_convivencia_document_marc.pdf)
- Juul, J. (2015). *Agresión. ¿Un nuevo y peligroso tabú?* Barcelona: Herder.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- Villamarín, S., De Vicente, A., Castilla, C., y Berdullas, S. (2016). Soluciones al acoso escolar desde la psicología. *Revista de psicología Infocop*, 75, 3-7.

## Estudio sobre la competencia emocional y la satisfacción en la adolescencia

### Study on emotional competence and satisfaction in adolescence

Èlia López-Cassá\*; Nuria Pérez-Escoda\*; Albert Alegre\*\*

[elialopez@ub.edu](mailto:elialopez@ub.edu)

\*Universidad de Barcelona; \*\* East Stroudsburg University

**Resumen.** Esta comunicación presenta el estudio sobre el nivel de competencia emocional y satisfacción de vida y en contextos específicos en la adolescencia. Un estudio realizado con una muestra de 485 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de Cataluña y el País Vasco. Para ello se utilizó el Cuestionario de Desarrollo Emocional para Educación Secundaria (CDE-SEC) de Pérez-Escoda, Álvarez y Bisquerra (2008), el cuestionario de satisfacción con la vida (SWLS) de Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985) adaptado al español por Atienza, Pons, Balaguer y García-Mérta (2000) y un cuestionario ad-hoc para medir las variables de bienestar en contextos específicos. Los resultados de esta investigación confirman mayoritariamente que la competencia emocional se relaciona con la satisfacción con la vida, que existe relación entre la satisfacción con la vida y la satisfacción en diversos dominios específicos (satisfacción con los estudios, con uno mismo, con los recursos de afrontamiento y con el uso del tiempo de ocio). Asimismo, se observa que el nivel de competencia emocional modera la relación entre la satisfacción en contextos específicos y la satisfacción con la vida.

**Palabras clave:** competencia emocional, satisfacción con la vida, bienestar, adolescencia.

**Abstract.** This communication presents the study on the level of emotional competence and life satisfaction and in specific contexts in adolescence. A study conducted with a sample of 485 students of Compulsory Secondary Education of Catalonia and Bilbao. To this end, the Emotional Development Questionnaire for Secondary Education (CDE-SEC) of Pérez-Escoda, Álvarez and Bisquerra (2008), the satisfaction with life questionnaire (SWLS) of Diener, Emmons, Larsen and Griffin (1985) was used; adapted to Spanish by Atienza, Pons, Balaguer and García-Mérta (2000) and an ad-hoc questionnaire to measure welfare variables in specific contexts. The results of this research mostly confirm that emotional competence is related to satisfaction with life, that there is a relationship between satisfaction with life and satisfaction in various specific domains (with studies, with oneself, with the resources of coping and with the use of leisure time). And that between satisfaction in specific contexts and satisfaction with life is moderated by emotional competence. It is also observed that the level of emotional competence moderates the relationship between satisfaction in specific contexts and satisfaction with life.

**Keywords:** emotional competence, satisfaction with life, well-being, adolescent.



## Introducción

La adolescencia es una etapa en la que los jóvenes se encuentran ante situaciones de la vida en las que su personalidad e identidad son el eje central de sus dificultades. La vida emocional es muy inestable, principalmente, los adolescentes tienen más problemas en la escuela y en casa (Moreno, 2009; Schuerger, 2003). Se sienten inseguros e incomprendidos y tienden a incumplir las normas.

En este período los jóvenes reprimen sus emociones y les resulta complicado adaptarse a las nuevas responsabilidades sociales (Moreno y del Barrio, 2005). Los estudios aportados manifiestan que la ansiedad y la depresión son los problemas más característicos de la adolescencia.

Tal y como afirman Pérez-Escoda y Pellicer (2009), la adolescencia es un momento clave para el crecimiento emocional. Estos autores manifiestan la necesidad de desarrollar las competencias emocionales para el bienestar y para el afrontamiento de diferentes situaciones en la vida de los jóvenes.

### *Las competencias emocionales y sus dimensiones*

La competencia emocional se entiende como la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007). De acuerdo con el modelo teórico de estos autores, las competencias emocionales se estructuran en cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

Se entiende la conciencia emocional como la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las de los demás, así como la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. La regulación emocional es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, en ella se incluye el dominio de estrategias de afrontamiento. La autonomía emocional se puede definir como un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión emocional. La competencia social se refiere a la capacidad para mantener buenas relaciones sociales con otras personas en la que se contemplan las habilidades sociales básicas y la comunicación efectiva. La última dimensión emocional, las competencias para la vida y el bienestar consisten en la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para los desafíos diarios de la vida.

### *Satisfacción con la vida y en dominios específicos*

Se entiende la satisfacción con la vida como una valoración global que la persona hace sobre su vida, poniendo en comparación lo que ha conseguido, con el logro de sus retos y expectativas (Diener et al., 1985; Pavot y Diener, 2008; Veenhoven, 1994). Es una dimensión cuyo estudio tiene un largo recorrido, aunque adquirió enorme relevancia a partir de los años setenta, momento en el que este constructo tomó una dimensión psicosocial y humanista. Así pues, se relaciona con un sentimiento de bienestar o de felicidad y es uno de los indicadores de la calidad de vida (Pérez-Escoda, 2013; Veenhoven, 1994).

Los dominios específicos son aquellos ámbitos de la vida que se quieren evaluar en términos focales y no tan amplios. En este caso, centraremos el estudio en la satisfacción que tienen los jóvenes con los estudios, con uno mismo, con los recursos de afrontamiento y con el uso del tiempo de ocio.

Según diversas investigaciones sobre los jóvenes y su nivel de satisfacción, como Diener y Seligman (2002), Demir y Weitekamp (2007) y Javaloy et al. (2007), los adolescentes muestran más satisfacción con su familia, amigos, salud y atractivo físico que con la situación económica, el ocio o los estudios.

Se considera importante estudiar la relación entre el nivel de competencia emocional y la satisfacción con la vida de los adolescentes y sus contextos específicos, pues existe la posibilidad de que determinados aspectos personales puedan influir en las experiencias vividas en determinados contextos y ello influya en el nivel de satisfacción con la vida (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000). En un estudio realizado por Pérez-Escoda y Alegre (2014) con adultos, se comprobó que el efecto de la satisfacción con uno mismo y con el entorno social influye en la satisfacción con la vida, y que esta es mayor cuando el sujeto goza de mayor competencia emocional.

## Desarrollo

La muestra del estudio corresponde a centros educativos de educación secundaria de Cataluña y el País Vasco. Está compuesta de 485 estudiantes, mayoritariamente mujeres (55,5%). La edad media era de 13,42 años, fluctuando entre los 11 y los 19 años. Los participantes se aplicaron los cuestionarios de forma totalmente voluntaria. Los sujetos respondieron los cuestionarios durante el horario escolar, en clase, y con el profesor ausente. Todos han sido tratados garantizando el anonimato y la confidencialidad de los participantes.

Se utilizaron tres instrumentos para la evaluación de las diferentes variables de estudio, los cuales se presentan a continuación:

**Satisfacción con la vida.** Esta variable fue medida con el cuestionario "Satisfaction with Life Scale" (SWLS: Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985). Se compone de cinco ítems a los que se responde en una escala tipo Likert de siete puntos, desde 1 (total desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo).

**Cuestionario de bienestar.** Este es desarrollado ad-hoc para recoger información sobre el grado de satisfacción de los participantes en áreas específicas de su experiencia. Se compone de diecinueve ítems de los cuales tres miden la satisfacción con los estudios, seis miden la satisfacción con uno mismo, siete se refieren a la capacidad de resiliencia de los participantes y tres miden la satisfacción con el tiempo libre y de ocio. La consistencia interna de esta escala medida con el alpha de Cronbach fue de 0,81. El cuestionario surgió como adaptación de otro anterior utilizado con adultos (Pérez-Escoda y Alegre, 2016) que mostró validez, fiabilidad y capacidad predictiva.

**Competencia emocional.** Se midió con el Cuestionario de Desarrollo Emocional para educación secundaria (CDE-SEC) (Pérez-Escoda, Álvarez y Bisquerra, 2008). Es un cuestionario de autoinforme, desarrollado para población española, basado en el modelo teórico de educación emocional de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007). De acuerdo con este modelo, el cuestionario mide cinco dimensiones de la competencia emocional y se

compone de 35 ítems. Se utiliza una escala de tipo Likert con opciones de respuesta que van desde 0 (completamente en desacuerdo con la declaración) hasta 10 (completamente de acuerdo).

## Resultados

Para obtener los resultados se procedió primero a calcular los coeficientes de Pearson entre las diferentes variables. Después se analizó la capacidad de estas para predecir la satisfacción con la vida utilizando un análisis de regresión. Finalmente, se investigó la posibilidad de que la inteligencia emocional jugara un papel mediador entre las satisfacciones en contextos específicos y la satisfacción con la vida con un nuevo análisis de regresión introduciendo en la ecuación cuatro nuevas variables resultantes de multiplicar cada una de las satisfacciones de dominio específico por la competencia emocional.

Este estudio planteaba tres hipótesis. La primera propone que la competencia emocional predice la satisfacción con la vida de los adolescentes. Nuestro estudio confirma la relación entre competencia emocional y satisfacción con la vida durante esta etapa de la vida.

Tabla 1. Correlaciones entre las variables del estudio.

	Satisfacción estudios	Satisfacción uno mismo	Satisfacción recursos enfrentamiento	Satisfacción con ocio	Competencia emocional
Satisfacción uno mismo	.634**				
Satisfacción con recursos enfrentamiento	.628**	.772**			
Satisfacción con ocio	.547**	.739**	.726**		
Competencia emocional	.435**	.539**	.546**	.497**	
Satisfacción con la vida	.575**	.688**	.731**	.616**	.522**

Nota:  $N = 485$ ; \*\*  $p < .01$

Nuestra segunda hipótesis proponía la existencia también de una relación entre la satisfacción con la vida y cada uno de los dominios específicos de la satisfacción (satisfacciones con los estudios, con uno mismo, con los recursos de enfrentamiento y con el uso del tiempo del ocio) en los jóvenes.

Los resultados de este estudio indican que, efectivamente, todas las dimensiones de la satisfacción experimentada en contextos específicos se relacionan fuertemente con la satisfacción con la vida. Sin embargo, el análisis de regresión puso de manifiesto que solo la satisfacción con uno mismo, con los estudios, y con los recursos de enfrentamiento concurren en la predicción de la satisfacción con la vida. La satisfacción con el tiempo de

ocio no parece ser tan importante para los adolescentes.

La tercera hipótesis proponía que la competencia emocional modera la relación entre satisfacción en cada uno de los dominios específicos y la satisfacción con la vida. Los resultados la confirmaron para la satisfacción con los recursos de afrontamiento, pero no para la satisfacción en otros dominios específicos. La capacidad de afrontar situaciones difíciles aumenta cuando podemos entender las razones que mueven a los que las crean, las emociones envueltas en esas situaciones, y los efectos que nuestras acciones tendrán en las otras personas.

Tabla 2. Análisis de regresión.

Coeficientes					
Modelo	Coeficientes No Estandarizados		Coeficientes Estandarizados	t	Sig.
	B	Error Std.	Beta		
(Constante)	2.640	1.031		2.561	.011
Satisfacción con los estudios	.132	.042	.124	3.122	.002
Satisfacción con uno mismo	.159	.037	.228	4.339	.000
1 Satisfacción con el tiempo de ocio	.075	.051	.069	1.465	.144
Satisfacción con los recursos de Afrontamiento	.232	.028	.427	8.312	.000
(Constante)	.602	1.195		.504	.615
Satisfacción con los estudios	.121	.042	.114	2.899	.004
Satisfacción con uno mismo	.142	.037	.204	3.868	.000
2 Satisfacción con el tiempo de ocio	.060	.051	.055	1.177	.240
Satisfacción con los recursos de Afrontamiento	.216	.028	.398	7.706	.000
Competencia emocional	.692	.211	.118	3.283	.001

Nota: N = 485; Variable dependiente: Satisfacción con la vida; CE = Competencia Emocional.

Paso 1 (gl = 480,  $r = .76$ ); Paso 2 (gl = 479,  $r = .77$ ).

## Discusión

La existencia de relación entre las competencias emocionales y la satisfacción con la vida ya había sido observada en múltiples estudios con población adulta. Sin embargo, casi no había evidencia de esta relación durante la adolescencia. Nuestro estudio muestra que existe relación entre la competencia emocional y la satisfacción con la vida durante esta etapa (López-Cassá, Pérez-Escoda y Alegre, 2018).

Los resultados que se han obtenido muestran la necesidad de tener en cuenta experiencias positivas en ámbitos concretos de la existencia tales como los estudios, el desarrollo de capacidades de afrontamiento, la satisfacción con uno mismo, y las capacidades emocionales que predicen la satisfacción con la vida. Además, de acuerdo con el estudio presentado, podemos afirmar que el desarrollo de capacidades emocionales incrementa el efecto de los recursos de afrontamiento en la satisfacción con la vida.

Estas aportaciones empíricas son necesarias para conocer la realidad de los jóvenes tal como desde hace tiempo han defendido algunos autores. Su contribución al contexto educativo será, sin ninguna duda, de gran valor (Martínez-Antón, Buelga y Cava, 2007; y, tal como se sostiene en el Informe Fundación Marcelino Botín (2008), contribuirá a la motivación de los adolescentes en las tareas escolares. Se recomienda, en consecuencia, desarrollar intervenciones en educación emocional en diversos niveles educativos.

Una forma para desarrollar la competencia emocional es mediante la intervención de programas de educación emocional en el currículum escolar (Cejudo, López-Delgado y Rubio, 2016; Güell Barceló y Muñoz Redon, 2000; Oliveira, 1998; Pascual Ferris y Cuadrado Bonilla, 2001;).

## Bibliografía

- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., y García-Mérta, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
- Bisquerra, R., y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., y Rubio, M. J. (2016). Inteligencia emocional y resiliencia: su influencia en la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. *Anuario de Psicología*, 46(2), 51-57. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.anpsic.2016.07.001>
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. C., y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539-561. Recuperado de [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00119-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00119-1)
- Demir, M., y Weitekamp, L. A. (2007). I am so happy cause today I found my friend: friendship and personality as predictors of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 8, 181-211. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-006-9012-7>
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75. Recuperado de [http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa4901\\_13](http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13)
- Diener, E., y Seligman, M. E. (2002). Very happy people. *Psychological science*, 13(1), 81-84. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9280.00415>
- Güell Barceló, M., y Muñoz Redon, J. (2000). *Desconócese a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- Informe Fundación Marcelino Botín. (2008). *Educación emocional y social. Análisis internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.

- Javaloy, F., Páez, D., Cornejo, J. M., Besabe, N., Rodríguez, A., Valera, S., y Espelt, E. (2007). *Bienestar y felicidad de la juventud española*. Madrid: Injuve.
- López-Cassá, E., Pérez-Escoda, N., y Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57-73. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.273131>
- Martínez-Antón, M., Buelga, S., y Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38(2), 293-303.
- Moreno, A. (2009). *El desenvolupament durant l'adolescència*. Barcelona: UOC.
- Moreno, A., y del Barrio, C. (2005). *La experiencia adolescente. La búsqueda de un lugar en el mundo*. Buenos Aires: Aique.
- Oliveira, M. (1998). *La educación sentimental. Una propuesta para adolescentes*. Barcelona: Icaira-Antrazyt.
- Pascual Ferris, V., y Cuadrado Bonilla, M. (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria obligatoria*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Pavot, W., y Diener, E. (2008). The satisfaction with life scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 3(2), 137-152. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/17439760701756946>
- Pérez-Escoda, N. (2013). *Variables predictivas de la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios*. Comunicación presentada al XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de AIDIPE, Alicante, 4-6 septiembre.
- Pérez-Escoda, N., Álvarez, M., y Bisquerra, R. (2008). *CDE-SEC Cuestionario de desarrollo emocional para Educación Secundaria*. Barcelona: GROU.
- Pérez-Escoda, N., y Alegre, A. (2014). Satisfacción con la vida: predictores y moderadores. En B. Barredo, R. Bisquerra, A. Blanco, N. García-Aguilar, A. Giner, N. Pérez-Escoda y A. Tey (coords.), *I Congreso Internacional de Educación Emocional. X Jornades de Educación Emocional* (pp. 447-456). Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació). Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/58585>
- Pérez-Escoda, N., y Alegre, A. (2016). Does Emotional Intelligence Moderate the Relationship between Satisfaction in Specific Domains and Life Satisfaction? *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 16(2), 131-140.
- Pérez-Escoda, N., y Pellicer, I. (2009). *Necesidad de desarrollo emocional en la adolescencia*. I Jornades de Tutoria a l'ESO al segle XXI. Universitat de Barcelona. Recuperado de

[http://issuu.com/eprat.ice.ub/docs/necesidad de desarrollo emocional en la a  
adolescenc](http://issuu.com/eprat.ice.ub/docs/necesidad_de_desarrollo_emocional_en_laadolescenc)

Schuerger, J. M. (2003). *Manual 16PF-APQ Cuestionario de Personalidad para Adolescentes 16PF*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.

Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial*, 3, 87-116.

## El temps d'esbarjo al programa de convivència: estratègies per desenvolupar l'educació socio-emocional i la gestió de conflictes

### The time of recreation in the program of coexistence: strategies to develop socio-emotional education and conflict management

**Ramón Hidalgo Raya; Irantzu Muniáin Matos**

[ramonhr.ef29@hotmail.es](mailto:ramonhr.ef29@hotmail.es)

Col·legi La Farga-Sant Cugat

**Resum.** El temps d'esbarjo és un espai on esdevenen infinitat d'emocions, sentiments i experiències entorn al joc i a les relacions entre iguals. Alhora, resulta un espai idoni per educar la gestió emocional i ensenyar l'alumnat un bon ventall d'habilitats socials per resoldre els seus conflictes. Cal que els equips docents focalitzem la mirada en els patis de les escoles, analitzem què està passant i intervenim de manera professional, preventiva i pedagògica, tal i com ens ho indica la Resolució ENS/585/2017, de 17 de març, la qual estableix l'elaboració i la implementació dels Projectes de Convivència dels centres educatius. Per tant, la planificació de la convivència ha d'incloure objectius i accions relacionades amb l'aprenentatge d'estratègies socioemocionals i de resolució de conflictes. L'estudi que es presenta a continuació vol donar resposta a aquesta necessitat i ofereix algunes estratègies que poden ajudar a reduir el nombre de conflictes en el pati o, si més no, atorgar a l'alumnat recursos per fer front al conflicte d'una manera educativa, formativa i formadora; i aprofitar qualsevol situació per educar en l'emoció. Finalment, aquest estudi es basa en la investigació-acció com a mètode, de tal manera que convida a una reflexió continua sobre la pròpia praxis docent i sobre les respostes que s'observen de l'alumnat.

**Paraules clau:** esbarjo, educació socioemocional, resolució de conflictes, convivència.

**Abstract.** Playtime is a space where there are infinite emotions, feeling and experiences around the game and relationships between equals. At the same time, it is an idiosyncratic space to educate emotion management and teach students. The teaching teams must put their attention in the playgrounds of the schools, analyse what happens and intervene professionally, preventively and pedagogically, as indicated in Resolution ENS/585/2017, of March 17, which establishes the elaboration and implementation of the Coexistence Projects Schools. Therefore, coexistence planning must include objectives and actions related to the learning of socio-emotional strategies and conflict resolution. The study presented below aims to respond to this need and offer some strategies that can help reduce the number of conflicts in the playground or give the students resources to face the conflict in a educational, formative way. And take advantage of any situation to educate in emotion. Finally, this study is based on action research as a method, in such a way that it invites to a continuous reflection on the own teaching practice and on the answers that are observed of the students.

**Keywords:** Playtime, socio-emotional education, conflict resolution, coexistence.



## Introducció

El diagnòstic sobre allò que succeeix a l'esbarjo evidencia una situació que precisa d'una intervenció immediata per part de l'equip docent. El pati, per bona part del professorat, encara esdevé un espai que no se'l considera educatiu. Segons Molins-Pueyo (2012), l'esbarjo «queda inscrit en el recinte escolar, però fora de les dependències considerades didàctiques: les aules» (p. 450).

Si comptabilitzem el temps d'esbarjo durant el curs, tenint en compte els 30 minuts diaris, podem comprovar que la suma total és de 87 hores, aproximadament. Des del nostre punt de vista, el temps de pati pot resultar un escenari ideal i una oportunitat d'aprenentatge social. Només cal que fixem la nostra atenció i observem què passa.

## Objectius de l'estudi

Els objectius d'aquest estudi pretenen donar resposta a diferents àmbits interrelacionats. Per una banda, contribuir al desplegament d'algunes de les accions plantejades en el Programa de Convivència del centre, de tal manera que s'atorguin a l'alumnat recursos i habilitats per desenvolupar la seva vessant socioemocional i se l'orienti cap a una gestió del conflicte positiva i eficaç.

Per altra banda, es vol analitzar quin impacte comporta l'aplicació d'estratègies i metodologies que afavoreixen la Gestió Emocional i les Habilitats Socials. Així mateix, la Comissió de Convivència del centre haurà de valorar, analitzar i reflexionar sobre les accions que es porten a terme, i si aquestes milloren la qualitat educativa que oferim.

Alhora es vol conscienciar al docent de la importància que esdevé el temps d'esbarjo per a la formació integral de l'alumnat. Per tant, és necessari focalitzar les intervencions dels claustres per tal que la convivència entre l'alumnat sigui positiva.

Finalment, volem que les propostes i estratègies que oferim en aquest estudi siguin útils pel docent, especialment el de Primària, i inspirin d'altres accions estratègiques que contribueixin al desenvolupament de la Competència Emocional.

## Marc teòric

D'acord amb la **Resolució ENS/585/2017**, de 17 de març, els centres educatius del Servei d'Educació de Catalunya han d'elaborar i implementar el propi Projecte de Convivència, que ha d'estar inclòs en el marc del Projecte Educatiu de cada Centre. Aquesta resolució ha d'aplicar-se des de setembre del 2017 fins al març del 2020, segons el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

El propòsit d'aquesta resolució és constatar i aplicar les accions que desenvolupa cada centre educatiu en l'àmbit de la **convivència i la gestió de conflictes**. Les accions planificades han de tenir com a objectiu la millora de la convivència al centre, a l'aula i a l'entorn, de tal manera que en tots tres nivells interrelacionats es pugui aplicar l'aprenentatge d'hàbits, actituds i valors.

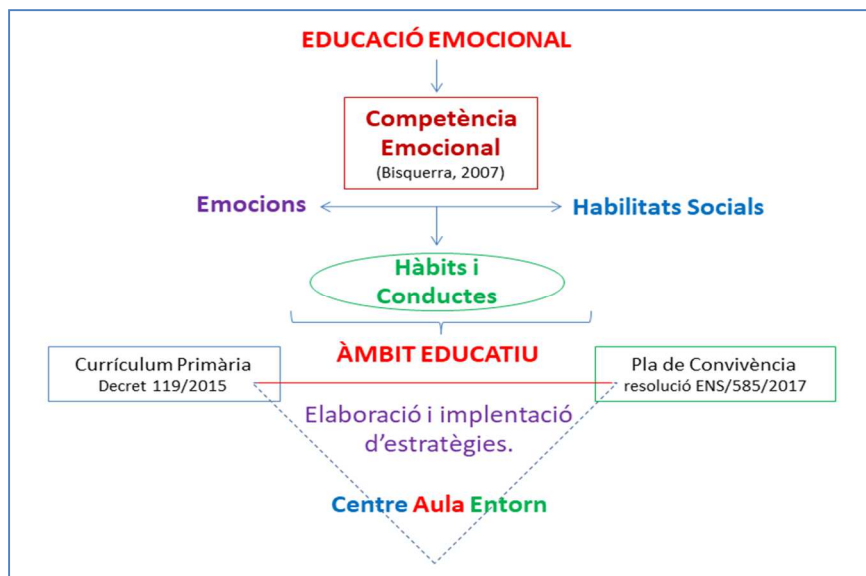
D'altra banda, el **Decret 119/2015, de 23 de juny**, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, a l'article 3 ens assenyala diferents objectius d'etapa relacionats amb la convivència, la gestió de conflictes i el desenvolupament de les capacitats afectives de l'individu (objectius a, c, m). Alhora, es concreten dues competències directament relacionades amb aquests objectius i que s'han de desenvolupar durant l'etapa de

Primària, com ara, la Competència Social i Ciutadana i la Competència d'Autonomia, iniciativa personal i emprendedoria.

Tant el Pla de Convivència com el Currículum de Primària, ens han de servir per planificar i programar totes aquelles accions orientades al desenvolupament de la Competència Emocional (Bisquerra i Pérez, 2007) i portar a terme l'Educació Emocional (Figura 1), per tal que sigui el nucli central de la convivència entre els agents que hi conviuen (alumnat, docent, personal no docent i famílies).

Per estructurar la nostra intervenció educativa, a més a més dels documents oficials, ens basem en dos denominadors comuns de la Competència Emocional: les **emocions** i les **habilitats socials** (Figura 1).

Figura 1. Desplegament de la Competència Emocional.



Font: Resolució ENS/585/2017, de 17 de març. Esquema d'elaboració pròpia.

Segons Mora i Sanguinetti (2004, citats a Ibarrola, 2015) les **emocions** són «una reacció conductual subjectiva produïda per la informació provinent del món extern i intern de l'individu» (p. 138). Carpena (2001) ens indica que les emocions «són impulsos que comporten reaccions automàtiques» (p. 81). Damasio (2000, citat a Ibarrola, 2015) assenyala que les emocions primàries són «aquelles reaccions innates, preorganitzades de l'organisme davant d'un estímul de l'entorn» (p. 142).

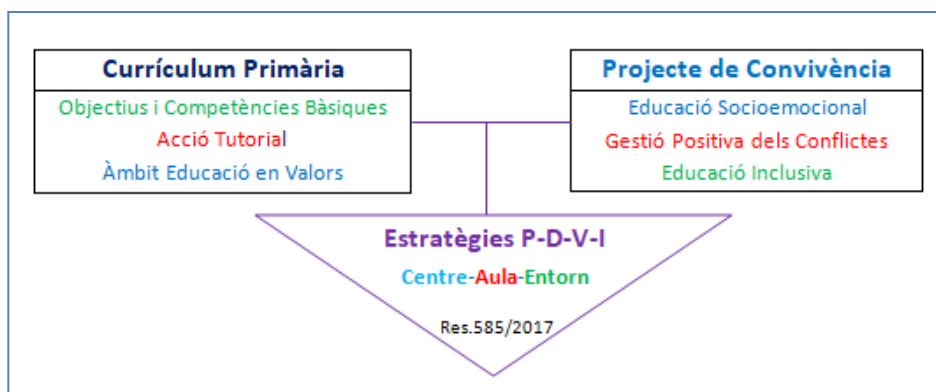
Tot i que disposem d'una amplíssima selecció d'emocions, la nostra proposta es basarà en la classificació de Bisquerra (2009), estructurada partir d'**emocions negatives** (por, ira, tristesa, fàstic, ansietat), **emocions positives** (alegria, amor, felicitat) i **emocions ambigües** (sorpresa, emocions socials i emocions estètiques). Cal assenyalar que d'aquestes emocions primàries esdevenen d'altres secundàries.

D'altra banda, les **habilitats socials** «són les emocions, cognicions i conductes necessàries per interactuar, relacionar-se i convida entre iguals i amb els adults de forma efectiva i mútuament satisfactòria» (Monjas, 2008, citat a Capllonch i Monzonís, 2014, pp. 180-185). Caballo (2005, citat a Betina i Contini, 2011) les defineix com «un conjunt de conductes que permeten a l'individu desenvolupar-se en un context individual o

intrapersonal, expressant sentiments, actituds, desitjos, opinions o drets d'un modus adequat» (p. 164).

Tot aquest desplegament emocional i l'aprenentatge d'habilitats socials l'estructurem a partir de dos blocs dels diferents que ens proposa el Projecte de Convivència: **l'educació socioemocional** i la **gestió positiva dels conflictes**.

Figura 2. Currículum, Projecte de Convivència i Estratègies pel seu desplegament.



Font: Decret 119/2015, de 23 de juny-Resolució ENS/585/2017, de 17 de març. Esquema d'elaboració pròpia.

Tenint present tots dos documents oficials, n'extraïem quines han de ser les estratègies per desenvolupar les accions. Aquestes estratègies (Figura 2) s'han de basar en la **prevenció** (P), en la **detecció** (D), en la **valoració** (V) i en la **intervenció** (I).

Finalment, hem d'assenyalar que la intervenció que proposem en aquest espai es concreta en el **període d'esbarjo**. Pellegrini i Smith (1993, citats a Gras, 2015) defineixen l'esbarjo com «una estona de descans per l'alumnat, fora de l'edifici, on es gaudeix de més llibertat per escollir què fer i amb qui» (p. 19). Gras (2015) assenyala que «l'esbarjo és un moment de socialització i aprenentatge, tot i que és en aquell moment on es produeixen problemes de convivència i conflictes» (p. 24). El propi autor indica que aquests problemes de convivència es resol·lrien si es planifiqués aquest temps amb activitats programades pel docent. Així doncs, considerem necessari que la nostra intervenció es centri en aquest espai i que s'atorguin a l'alumnat estratègies i recursos per afavorir una bona convivència, i es contribueixi al desenvolupament de la Competència Emocional i Social.

## Desenvolupament

La proposta que exposem a continuació procura donar resposta al Programa de Convivència des del **paradigma sociocrític** i, per tant, des d'un enfocament basat en la **investigació-acció** com a mètode, per analitzar i millorar la qualitat de l'acció.

### Programació de les accions de convivència en el temps d'esbarjo

Recollim en el nostre Programa de Convivència els objectius 2, 3 i 4 que ens indica la resolució ENS/585/2017, desglossats a la taula 1:

Taula 1. Programa de convivència del centre.

Objectius Generals	Objectius Específics
2. Ajudar cada alumne a relacionar-se amb si mateix, amb els altres i amb el món.	2.1 Potenciar les competències socioemocionals. 2.2 Potenciar les habilitats i competències necessàries per a la gestió positiva dels conflictes.
3. Potenciar l'equitat i el respecte a la diversitat de l'alumnat en un marc de valors compartits.	3.6 Promoure la participació de l'alumnat en les activitats complementàries, extraescolars i de lleure educatiu de l'entorn.
4. Fomentar la mediació escolar i la cultura del diàleg com a eina bàsica en la gestió del conflicte.	4.1 Sensibilitzar la comunitat escolar en la importància del valor del diàleg i la gestió positiva dels conflictes.

Font: Projecte de convivència i èxit educatiu. Departament d'Ensenyament (2017).

Una vegada assenyalats els objectius específics, situem la nostra intervenció a partir de dos blocs: **l'educació socioemocional** i la **gestió positiva dels conflictes**, relacionant els àmbits i les accions corresponents que ens proposem portar a terme.

De cadascun d'aquests blocs, a la taula 2 concretem quines són les accions específiques des dels àmbits *aula*, *centre* i *entorn*:

Taula 2. Programació per blocs/àmbits d'accions sobre convivència en temps d'esbarjo.

Bloc	Accions
Educació Socioemocional	<u>Centre</u> D2 Disposar de recursos i materials que ajudin al desenvolupament socioemocional <u>Aula</u> A3 Realitzar activitats perquè l'alumnat gestioni i reguli les seves emocions. <u>Entorn</u> A3 Potenciar la participació dels docents en la formació de les famílies per tal de compartir experiències i donar continuïtat i coherència a la tasca educativa.
Gestió positiva dels conflictes	<u>Centre</u> B3 Incloure activitats relacionades amb l'educació en la gestió positiva del conflicte i la cultura de mediació en el pla d'acció tutorial. <u>Aula</u> A8 Donar a conèixer les estratègies de gestió positiva del conflicte. <u>Entorn</u> A3 Potenciar la participació dels docents en la formació de les famílies per tal de compartir experiències i donar continuïtat i coherència a la tasca educativa.

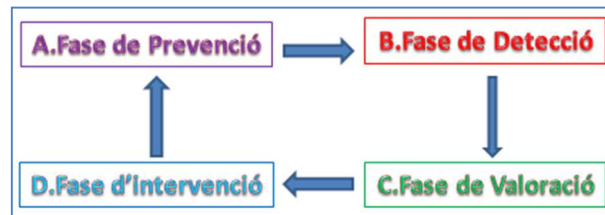
Font: Projecte de convivència i èxit educatiu. Departament d'Ensenyament (2017).

### Descripció de les estratègies per desenvolupar les accions de convivència

L'estratègia metodològica s'organitza al voltant de **tres plans d'acció**: les fases del Protocol d'Actuació en els Programes de Convivència, les estratègies per desenvolupar l'Educació Emocional i la Gestió de Conflictes en el temps d'esbarjo i, finalment, la identificació de les emocions de l'alumnat mitjançant el cercle Axenroos.

#### -Fases del Protocol per a la millora de la Convivència (P-D-V-I):

Figura 3. Protocol per a la millora de la convivència



Font: elaboració pròpia.

L'adaptació de les fases de qualsevol protocol de millora de la convivència és una eina efectiva per tal que el docent disposi, no només d'un millor control del procés socialitzador de l'alumnat i de les emocions que se'n deriven, sinó molt especialment, per poder orientar i intervenir en aquest procés d'una forma positiva. Així doncs, la funció del docent s'ha de basar en la planificació de les accions relacionades amb la **prevenció**, la **detecció**, la **valoració** i la **intervenció**.

#### -Convivència al temps d'esbarjo. Educació socioemocional i gestió de conflictes:

Figura 4. Convivència en el temps d'esbarjo



Hem destacat que l'esbarjo és un dels espais on l'alumnat té més possibilitats d'experimentar emocions i aplicar les seves habilitats socials. Amb el propòsit d'aprofitar aquest espai per educar emocionalment l'alumnat i atorgar-lo d'habilitats socials, considerem que el *pati* és un dels escenaris ideals per portar a terme el desenvolupament de la Competència Social i Emocional de l'individu. És per això que l'acció principal d'aquesta proposta, planificada en el Programa de Convivència del centre, es focalitza en aquest espai.

Font: elaboració pròpia.

Cal indicar que el pòster que apareix a la Figura 4 ha de restar penjat a cada aula de Primària i, a ser possible, en algun espai visible de la zona d'esbarjo. Alhora, és imprescindible que cada tutor/a hagi reflexionat amb el seu grup-classe sobre les fases i els dibuixos que hi apareixen; i que el seu ús formi part del quotidià.

Seguint el circuit del propi pòster, iniciem amb la **Fase de Prevenció**. La fase s'inicia pocs minuts abans que toqui el timbre per marxar al pati. És el moment que el docent proposa a **l'alumnat que planifiqui** què farà durant el seu temps i amb qui ho passarà (pas 1). No cal que sigui un procés farragós i forçat; ans al contrari, ha de servir per tal que l'alumnat organitzi el seu temps, el material que necessitarà, etc. Per part del docent, és necessari que la seva funció es basi en l'orientació i en l'anàlisi i en la gestió del grup segons els interessos de cadascú. Fins i tot pot proposar activitats i jocs semidirigits, apresos a EF, per exemple. Abans d'iniciar qualsevol joc, l'alumnat ha de ser capaç d'establir i **acordar** unes normes consensuades i clares (pas 2).

En la **Fase de Detecció** és el moment de *passar a l'acció* (pas 3). Hom és conscient que el joc i les relacions entre iguals poden comportar conflictes. De fet, la nostra proposta parteix de concebre el conflicte com un recurs per educar les emocions i les habilitats socials. Així doncs, a mesura que avanci el temps d'esbarjo, apareixeran els conflictes i, per tant, es donarà pas a la **resolució de conflictes** (pas 4) i a la recerca de **pactes i acords** (pas 5).

Ens hem de remetre a la proposta de **Gestió de Conflictes d'Hidalgo i Muniáin** (2017), on s'estructura de forma visual la resolució de conflictes en EF, i on l'alumnat segueix els seus passos i s'habitua en aquest procés sistemàtic per arribar a acords.

En aquesta fase intervenen diferents agents, a més a més de l'alumnat participant en qualsevol de les activitats. **L'alumne/a observador/a**, escollit/da pel grup-classe, ha de ser un/a company/a que tingui com a funció **detectar un possible conflicte** i orientar per tal que es posin les mesures preventives. Alhora, pot ajudar a reconduir algun conflicte lleu entre iguals. **L'alumne/a mediador/a** és un/a company/a de cycle superior, format pel docent i escollit pels seus companys/es, per ajudar tant a l'alumnat més petit com als seus companys en la resolució i mediació de conflictes.

Una vegada finalitza l'esbarjo, cal parar molta atenció donat que les emocions de l'alumnat poden estar en el seu punt més àlgid. És el moment de tornada a la calma; uns minuts previs a l'arribada a l'aula, on l'alumnat conversa, discuteix, es baralla o es riu de la quantitat d'experiències viscudes. Resulta l'antesala de la **Fase de Valoració** i la funció del docent és determinant en els primers minuts. Es tracta de donar espai i temps per **expressar emocions**, per fer les **valoracions** oportunes, per explicar què ha passat. Es tracta d'un dels moments més importants i significatius a l'hora d'ensenyar-aprendre a gestionar les emocions i a resoldre possibles tensions, picabaralles, etc., o detectar situacions problemàtiques més greus.

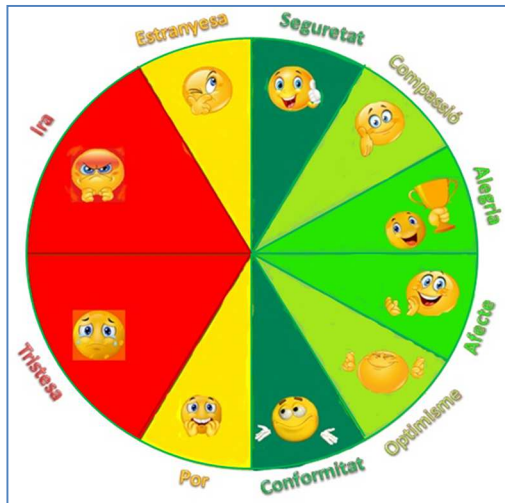
Finalment, la **Fase d'Intervenció** és aquella on es **prenen una sèrie de decisions** (pas 7) que s'han debatut, s'han analitzat i s'han consensuat entre tots i totes, de tal manera que beneficiï el bon ambient del grup i solucionin situacions conflictives. És convenient que aquesta fase es desenvolupi quan les emocions no siguin tan intenses, per tal d'afavorir la reflexió i el consens. Un bon moment pot ser a l'hora de tutoria, si la situació no demana que es realitzi abans. Cal, però, fer un **seguiment de les decisions i revisar** si



s'acompleixen o si són efectives; així doncs, és necessària la participació i la cooperació de tothom i, alhora, l'establiment d'un *feedback* entre el docent i l'alumnat.

#### -Cercle d'Emocions Axenroos:

Figura 5. Cercle d'emocions Axenroos



Una altra de les estratègies que proposem a l'hora d'abordar la Gestió Emocional de l'alumnat és mitjançant el **Cercle d'Emocions Axenroos**. Es tracta d'una adaptació de Cuvelier (1976) per desenvolupar les habilitats socials dels infants i joves. Alhora, Hidalgo i Muniáin (2017) van aplicar i evolucionar la tècnica per contribuir a l'adquisició de **rols socials** en el joc motor competitiu, a l'àmbit de l'EF i de l'esport.

Font: adaptat d'Hidalgo i Muniáin (2017).

Com podem comprovar, la figura 5 recull **10 emocions** relacionades amb els rols socials que proposen els autors en el *Programa Axenroos* en

EF (Hidalgo i Muniáin, 2017). Cal dir, però, que darrera de cadascuna de les emocions representades, co-existeixen d'altres que el docent ha d'ajudar a l'alumnat a identificar de forma progressiva.

La tècnica ajuda i permet a l'alumnat identificar i posar nom a les emocions que experimenta o vol expressar per algun motiu. Podem comprovar que les **emocions positives** (alegria, afecte, optimisme, conformisme, seguretat i compassió) resten en una tonalitat de colors verds, situades en la zona d'harmonia personal i social. Les **emocions negatives**, representades especialment per la tristesa i la ira, es localitzen en la zona de conflictes, representada amb color vermell. I les **emocions ambigües** com la por i l'estranyesa, en una zona de descans i d'anàlisi, representades amb color groc.

Cal afegir que la tècnica, tot i que en aquest estudi es proposa justament per després de l'esbarjo, el docent la pot aplicar en qualsevol situació del quotidià.

#### **Mostra o Població**

La investigació-acció es porta a terme a l'alumnat de Primària d'una escola concertada de quatre línies, durant un període de quatre mesos. La mostra és a partir de dos grups-classe de 3er (8 anys) i dos grups-classe de 5è (10 anys), és a dir, un total de 100 alumnes.

#### **Metodologia, tècniques i instruments d'observació**

Aquest estudi es porta a terme a partir de la **Investigació-Acció** com a mètode d'anàlisi i constructe de la realitat, seguint les fases de planificació, acció-observació i reflexió. Els instruments i les tècniques d'observació d'aquest estudi es basen en l'**observació directa no participant**, on es registren una sèrie d'actituds, habilitats socials i emocions de l'alumnat durant el temps d'esbarjo, mitjançant una fitxa d'observació. Alhora, també es registra si els conflictes es solucionen, i si la solució és entre iguals o mitjançant la intervenció del docent.

Un altre dels instruments utilitzats és el **qüestionari**, que s'ha anat responent mitjançant *dispositius tablets* individuals que disposa l'alumnat del centre. Els formularis que es van passant durant el curs, després de l'esbarjo, contenen les mateixes preguntes, totes de caire emocional i social.

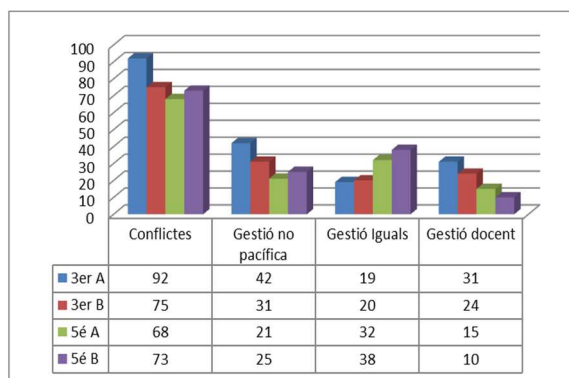
El **diari de camp** dels professors-investigadors que participen en aquest estudi és una altra de les tècniques utilitzades, que serveix per recollir algunes anècdotes, comentaris de l'alumnat i reflexions personals. El diari no influeix en els primers resultats de la investigació, tot i que sí procura influenciar en la reflexió del docent.

## Resultats

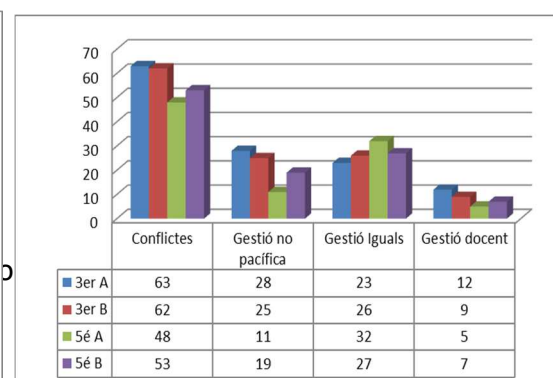
Els primers resultats que hem extret els podem comprovar en les taules següents, corresponents a les 8 setmanes dels mesos de setembre a novembre, per una banda, i les 8 setmanes que comprenen els mesos de novembre a gener, per l'altra.

Figura 6. Resolució de conflictes

A. (setembre-novembre)



B. (novembre-gener)



Com podem comprovar, el **nombre de conflictes** entre la Figura 6A i la 6B es **redueix considerablement**. Mentre als mesos de setembre-novembre es comptabilitzen 312

conflictes a l'hora de l'esbarjo, als mesos de novembre-gener se'n comptabilitzen 226. A més a més d'aquestes dades, cal destacar que la **gestió no pacífica del conflicte** va disminuint a mesura que avança el curs. De fet, a la figura 6A es comptabilitzen 119 conflictes gestionats de manera no pacífica, mentre que a la B se'n comptabilitzen 83. Pel que fa a la **gestió del conflicte entre iguals**, l'evolució és la mateixa si comparem les dues figures. Per una banda, a la primera es comptabilitzen 109 gestions del conflicte entre iguals, mentre que a la segona el nombre és de 108. Respecte a la **gestió del docent**, es pot comprovar que la seva intervenció es redueix substancialment si es comparen totes dues figures. A la figura 6A es comptabilitzen 80 conflictes resolts pel docent, mentre que a la 6B es redueix a 33 intervencions.

En definitiva, es pot interpretar que el desenvolupament i l'aplicació de les accions i estratègies planificades al Programa de Convivència del centre és força positiu, donat que



hi ha un nombre de conflictes més reduït i, sobretot, la intervenció del docent en la resolució de conflictes és menys necessària. Tot i així, es considera que encara hi ha un gran nombre de conflictes lleus en el temps d'esbarjo.

## Discussió

El temps d'esbarjo és un espai educatiu essencial pel desenvolupament socioemocional de l'alumnat. Cal, però, que com a tal, els equips docents planifiquin les seves intervencions educatives per afavorir el procés educatiu i socialitzador dels infants. Alhora, és convenient recollir les accions planificades en el Programa de Convivència de cada centre per valorar la seva aplicació, analitzar-les i millorar-les.

Les fases dels protocols d'actuació (prevenció-detecció-valoració-intervenció) poden estructurar de forma eficient les estratègies metodològiques del docent, tant als àmbits *aula* com a d'altres àmbits del centre. Habituar-se a aquesta forma de programar l'acció docent contribueix a la investigació-acció de la realitat educativa.

Les estratègies en resolució de conflictes i en educació emocional, com ara, *Convivència en el temps d'esbarjo*, o el *Cercle d'Emocions Axenroos* afavoreixen el desenvolupament socioemocional de l'alumnat, ensenya com gestionar els conflictes i els redueix, en benefici d'unes relacions cordials, amistoses i positives.

## Bibliografia

- Betina, A., i Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159-182.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid, España: Síntesis.
- Bisquerra, R., i Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Capllonch, M., i Monzonís, N. (2014). La educación física en la consecución de la competencia social y ciudadana. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 180-185.
- Carpén, A. (2001). *Educació socioemocional a primària*. Vic, España: Eumo Editorial.
- Cuvelier, F. (1976). *De Stad van Axen. Gids bij menselijke relaties*. Anvers, Bèlgica: Pelckmans.
- Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. DOGC 6900 (2015).
- Gras, P. (2015). El recreo, ¿sólo para jugar? *EmásF. Revista digital de Educación Física*, 6(36), 18-27.

Hidalgo, R., i Muniáin, I. (2017). Axenroos com a estratègia per desenvolupar habilitats socials i la competència emocional mitjançant el joc competitiu. *XIII Jornades d'Educació Emocional. ICE. Universitat de Barcelona*.

Ibarrola, B. (2015). *Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula*. Ediciones SM.

Molins-Pueyo, C. (2012). Patios escolares y diversidad sociocultural en Cataluña. Una investigación sobre usos y posibilidades para el juego y el aprendizaje. *Papers: revista de sociología*, 97(2), 431-460.

Resolució ENS/585/2017, de 17 de març, per la qual s'estableix l'elaboració i la implementació del Projecte de Convivència en els centres educatius dins el marc del Projecte Educatiu de Centre. DOGC 7336 (2017).

## L'educació emocional en la prevenció dels trastorns de la conducta alimentària en l'àmbit escolar

### Emotional education in the prevention of eating disorders in school

**Anny Maestri Williams**

[annymaestri@gmail.com](mailto:annymaestri@gmail.com)

Postgrau en Educació Emocional i Benestar. Universitat de Barcelona

**Resum.** La següent comunicació presenta una proposta d'intervenció en l'àmbit escolar, dirigida a la prevenció dels trastorns de la conducta alimentària (TCA) des de l'educació emocional i a partir del desenvolupament de competències emocionals i socials en els infants i els adolescents primerencs (entre 8 i 12 anys). La proposta d'intervenció sorgeix de la preocupació per la creixent prevalença en la població infantil i adolescent de malalties com el sobrepès i l'obesitat, importants factors de risc dels trastorns de la conducta alimentària. A més, la proposta és el resultat de la revisió de diverses fonts científiques en relació als factors de risc associats a aquests trastorns, la important prevalença de la malaltia en la població adolescent i els seus efectes, i de la importància de l'educació emocional en la generació de factors protectors enfront dels TCA. La sèrie d'activitats proposades és flexible i oberta a l'adaptació a cada grup classe, a cada centre i a diferents àmbits d'actuació (educació formal, espai de lleure, l'àmbit familiar i esportiu). Pretén servir de guia i facilitar la tasca dels educadors, i poder millorar l'eficiència de les activitats preventives orientades al desenvolupament d'hàbits alimentaris i estils de vida saludables.

**Paraules claus:** trastorns conducta alimentària, educació emocional, competències emocionals, prevenció.

**Abstract.** This lecture presents a school intervention design, which uses emotional education to prevent eating disorders (ED) while developing emotional and social competence in children early teenagers (between 8 and 12 years old). This intervention design comes from the concern on the fact that overweight and obesity illnesses are growing in children and young people, and those are important risk factors of the eating disorders. Moreover, this paper is the result of a variety of scientific research related to risk factors based on these disorders, to the illness prevalence and its effects in teenagers, and to prevent these disorders by using emotional education. The activities suggested must be flexible and suitable to be adapted to each group, school and in different environments (formal education, free time, family and sporting environment). It expects to guide and facilitate the educator's job, and improve the activities' effectiveness by developing eating habits and healthy lifestyles.

**Keywords:** eating disorders, emotional education, emotional competences, prevention

### Introducció

Actualment, el sobrepès, l'obesitat i els trastorns de la conducta alimentària representen un greu problema de salut pública tant en països industrialitzats com en vies de desenvolupament. El sobrepès i l'obesitat, constitueixen en si mateixos un important factor de risc pel desenvolupament dels trastorns de la conducta alimentària. I en aquest sentit, Espanya se situa entre els països d'Europa, amb una de les taxes més elevades d'obesitat infantil.

Els trastorns de la conducta alimentària (anorèxia, bulímia nerviosa, trastorns per afartament, entre d'altres), la important prevalença en la població adolescent, l'observació de comportaments de risc que s'inicien en edats cada vegada més primerenques, així com les complicacions físiques, psicològiques i socials que se'n deriven, justifiquen la implementació de programes de prevenció en diferents àmbits.

Segons els experts, un dels factors de risc modificables en els trastorns de la conducta alimentària, és la percepció negativa de la imatge corporal, i les actituds, sentiments i percepcions relacionades amb el pes i la pròpia figura. L'Organització Mundial de la Salut (WHO, 2016), en el seu informe sobre la salut dels nens i nenes d'11, 13 i 15 anys (Health Behaviour in School-aged children), va revelar que la percepció de sobrepès i obesitat en les adolescents de 15 anys és d'un 43%, i la realitat reflecteix que només un 20% compleixen amb els criteris de sobrepès i/o d'obesitat. Aquesta diferència no es constata en el cas dels nois, on la percepció corporal s'ajusta millor a la realitat i se situa en un 22%.

En relació amb els factors que poden exercir una funció protectora enfront de conductes alimentàries inadequades, el coneixement actual evidencia l'estret lligam d'aquests factors amb el desenvolupament emocional, psíquic i físic dels infants i els adolescents.

## Objectius

Aquesta comunicació pretén despertar la consciència pel que fa a la prevenció dels trastorns de la conducta alimentària en infants i adolescents. Destacar la importància de l'educació emocional com a eina de prevenció inespecífica d'aquests trastorns. Compartir una proposta d'intervenció dirigida a desenvolupar factors protectors o de resiliència enfront dels TCA.

### *Els trastorns de la conducta alimentària (TCA)*

L'Associació Americana de Psiquiatria, en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5 caracteritza als trastorns de la conducta alimentària i de la ingesta d'aliments per <<una alteració persistent en l'alimentació o en el comportament relacionat amb l'alimentació que porta a una alteració en el consum o en l'absorció dels aliments i que causa un deteriorament significatiu de la salut física o del funcionament psicosocial>> DSM-5 (2014, p.329)

Entre els trastorns de la conducta alimentària de major incidència destaquen: l'anorèxia nerviosa (AN), la bulímia nerviosa (BN), els trastorns per afartament i els trastorns de la conducta alimentària no especificats (TCANE). En els països industrialitzats i occidentalitzats, aquests trastorns representen la tercera malaltia crònica en la població adolescent, principalment en la població femenina. S'estima que el 5% de les noies ho pateixen i un 11% presenten símptomes d'alt risc de patir-los. El fet que aquest grup de risc, es trobi en ple procés de desenvolupament de la seva identitat, la manca de criteris i de valors propis, el fan especialment vulnerable enfront la pressió de la societat i dels models estètics vigents.

L'etiologia d'aquests trastorns de la conducta alimentària és multicausal, els factors de risc associats s'agrupen en diversos factors que predisposen (de caràcter biològic, sociocultural i psicològic), factors de risc que desencadenen i d'altres factors que intervenen en el manteniment dels trastorns.

### **Adolescència i factors de risc associats als trastorns de la conducta alimentària**

Entre els principals factors de risc en els adolescents, Portella de Santana, Costa-Ribeiro, Mora i Raich (2012) destaquen:

- Genètica: responsables de la vulnerabilitat dels símptomes de TCA de forma variable, entre 50 i 85%. En l'adolescència primerenca i fins al voltant dels 14 anys, s'estima que la genètica contribueix en un 6% enfront del 40-50% dels factors ambientals, relació que s'inverteix i es manté fins als 18 anys.
- Canvis puberals: l'activitat hormonal responsable de l'inici de la pubertat influeix en les conductes alimentàries, l'ansietat, les alteracions psicològiques i de comportament, i en els canvis físics com l'augment del greix corporal en les nenes, canvis que poc s'ajusten als cànons de bellesa de la societat actual i afavoreixen la insatisfacció i una pobre imatge corporal.
- Sobrepès i obesitat: en els adolescents l'obesitat representa una condició d'alt risc de patir trastorns alimentaris. A la insatisfacció i a la imatge corporal pobre, s'afegeixen les conductes inadequades per baixar de pes, afrontar les crítiques i burles dels seus iguals i familiars, ansietat i depressió, entre d'altres. En els infants, l'obesitat pot contribuir a una maduració sexual precoç.
- Les pressions socioculturals que exerceixen els mitjans de comunicació, la publicitat i les relacions interpersonals (famílies i amics) tenen efectes variables en la insatisfacció de la imatge corporal, segons l'edat. En general, la societat imposa i sobrevalora un model estètic del cos prim, tant en homes com en dones, i s'estigmatitza el sobrepès i l'obesitat.
- Internalització de l'ideal de primor i excessiva preocupació pel pes: situen als nens i nenes en alt risc d'insatisfacció corporal i de conductes alimentàries no saludables, per no assolir els objectius de pes fixats. Poden promoure també la baixa autoestima i la depressió.
- Insatisfacció amb la imatge corporal: promou en els adolescents conductes alimentàries inadequades com el seguiment de dietes d'aprimament i estratègies poc saludables de control de pes.
- Baixa autoestima: en els adolescents, s'associa a la comparació social i a la interiorització de l'ideal de primor. Serra (2011) senyala que els importants canvis físics, psicològics i hormonals, i el període de desenvolupament de la identitat fan que l'adolescència sigui una etapa d'elevada vulnerabilitat.
- Conductes inadequades de control de pes i l'exercici físic excessiu: en el cas dels adolescents, la conducta més utilitzada és l'ús de dietes restrictives, molt acceptada culturalment. Altres conductes són el dejú, els vòmits, l'ús de laxants i/o diürètics.
- Altres aspectes relacionats amb un major risc de presentar trastorns alimentaris són el perfeccionisme, les professions i aficions on s'enalteix la primor, com ara esportistes d'elit, ballarins/ballarines, models, etc.

Els factors precipitants dels trastorns de la conducta alimentària inclouen situacions d'estrès vital, situacions traumàtiques com l'abús sexual i el maltractament infantil, altres situacions estressants com l'assetjament escolar, insults i menyspreu sobre el propi cos, canvis en la situació familiar, canvis en l'aparença física, entre d'altres Serra (2011). De la interacció dels diferents factors de risc, dependrà el tipus i la gravetat del trastorn alimentari desencadenat. Molts d'aquests factors de risc són modificables, d'aquí la importància de dissenyar i dur a terme intervencions i programes de prevenció dels trastorns, incidint sobre els factors de risc.

### ***Prevenció primària dels trastorns de la conducta alimentària en infants i adolescents***

En els trastorns de la conducta alimentària, la prevenció primària dirigeix l'acció sobre la vulnerabilitat i els factors de risc modificables per tal de prevenir l'aparició de nous casos, és a dir, reduir la incidència dels trastorns. Baile, Guillelm i Garrido (2002) senyalen la concepció negativa de la imatge corporal, incloent-hi les actituds, sentiments i percepcions sobre el propi pes i la silueta, com a important factor de risc modificable en el desenvolupament d'aquests trastorns.

En la prevenció primària dels trastorns de la conducta alimentària, molts autors coincideixen en la necessitat d'enfocar l'acció preventiva en reduir els riscos en els infants i els adolescents i en promoure les seves competències Ruiz-Lázaro (2004). A més de les activitats de promoció d'hàbits alimentaris saludables i de foment de la pràctica regular i saludable de l'exercici físic, cal educar-los en el desenvolupament d'habilitats, interessos i competències que no es basin en la imatge corporal; educar-los en la diversitat i en l'acceptació d'un ampli ventall de siluetes corporals, en l'autoacceptació i l'acceptació dels altres, l'empatia i la conducta prosocial; educació en la sexualitat/afectivitat, en el coneixement del desenvolupament puberal i dels canvis físics, psíquics i socials que es produeixen en l'adolescència, per tal de reduir els nivells d'ansietat (Serra, 2011); en el desenvolupament i aprenentatge d'eines per fer front a l'assetjament escolar, a les burles i crítiques en relació al pes i la silueta; treballar l'autoestima, l'autoconcepte; així com l'entrenament en habilitats socials, en la comunicació assertiva i efectiva, en la gestió emocional; que puguin gaudir del temps lliure amb activitats saludables, segures i sense recórrer a conductes inadequades i de risc.

L'enfocament anterior destaca la importància i la necessitat de desenvolupar competències emocionals en els infants i adolescents, per tal que contribueixin al desenvolupament de factors protectors o de resiliència enfront dels trastorns de la conducta alimentària. Això implica una acció multidisciplinària, on participin tots els agents educadors: famílies, docents, monitors de menjador i de lleure...

### ***Educació emocional i prevenció dels trastorns de la conducta alimentària des de l'escola***

Els programes d'intervenció d'educació emocional, com a eina de prevenció inespecífica de diversos comportaments de risc, poden actuar en diversos factors de risc modificables dels trastorns de la conducta alimentària, com la baixa autoestima i la percepció negativa de la imatge corporal, entre d'altres. Això vol dir, incidir en la vulnerabilitat individual a patir aquests trastorns i a més, potenciar el desenvolupament de factors protectors o de resiliència (Maestri, 2016)

L'educació emocional es defineix com <<un procés educatiu, continu i permanent, que pretén potenciar el desenvolupament de competències emocionals com a element

essencial del desenvolupament humà, amb l'objectiu de capacitar-li per la vida amb la necessitat d'augmentar el benestar personal i social>> (Bisquerra, 2016, p.17)

El desenvolupament de competències emocionals en infants i adolescents constitueixen en si mateixos factors protectors claus enfront dels trastorns de la conducta alimentària i d'altres situacions de risc com la prevenció del consum d'alcohol i drogues, depressió i estrès, violència, etc. Una definició de competències emocionals és la que engloba al <<conjunt de coneixements, capacitats, habilitats i actituds necessàries per prendre consciència, comprendre, expressar i regular de forma adequada els fenòmens emocionals>> Bisquerra i Pérez Escoda (2007, p8).

El model pentagonal de competències de Bisquerra i Pérez Escoda (2007), s'estructura en cinc competències emocionals: consciència emocional, regulació emocional, autonomia emocional, competència social i competència per a la vida i el benestar.

En Bisquerra (2009, 2016), la consciència emocional es defineix com la capacitat per prendre consciència de les emocions pròpies i dels altres, incloent-hi l'habilitat per captar el clima emocional d'un context determinat. La regulació emocional fa referència a la capacitat per gestionar les emocions de forma apropiada, suposa prendre consciència de la relació entre emoció, cognició i comportament i tenir bones estratègies d'afrontament i d'autogenerar-se emocions positives. L'autonomia emocional inclou un conjunt de característiques i elements relacionats amb l'autogestió personal, aspectes relacionats amb un mateix i amb les emocions. La competència social és la capacitat per la comunicació amb altres persones, inclou el dominar les habilitats socials, la comunicació efectiva, el respecte, etc. Finalment, la competència per a la vida i el benestar és la capacitat per adoptar comportaments apropiats i responsables en la solució de problemes personals, familiars, professionals i socials de la vida.

Moltes condicions afavoreixen l'entorn escolar com el medi adient per a desenvolupar programes preventius de TCA. Per una banda, l'escola acull el gruix de la població infantil i adolescent en una etapa crucial de la seva vida, amb importants canvis en el desenvolupament emocional i de la personalitat. A més, l'escola és el lloc on els infants i adolescents conviuen i mantenen infinitat de relacions interpersonals amb els seus iguals i amb els docents i monitors, durant moltes hores de la seva vida.

En general, els programes preventius són més eficaços quan la intervenció es fa en infants i joves (adolescència primerenca), hi ha una participació activa dels docents i tutors, i a més s'inclou als pares com a participants, per tal de treballar les relacions familiars i educatives.

## **Desenvolupament**

### ***Presentació de la proposta***

La intervenció proposada busca despertar l'interès d'alumnes, docents, famílies i comunitat educativa en general en l'educació emocional, valorar la seva importància com a eina preventiva inespecífica de conductes alimentàries de risc i la necessitat de desenvolupar en infants i adolescents, factors protectors enfront dels TCA.

La proposta ofereix diferents activitats i recursos aplicables a l'aula de manera transversal, que serveixin de guia a l'equip docent amb el propòsit que la pràctica continuada dins l'aula, millori en els infants el desenvolupament de competències



emocionals específiques i contribueixi al desenvolupament de factors protectors en els seus alumnes: construir una bona autoimatge i autoconcepte, una autoestima positiva, desenvolupar habilitats d'afrontament i resistència a les burles i comentaris envers el pes, la silueta i l'aspecte físic en general, desenvolupar l'esperit crític enfront de la publicitat i els mitjans de comunicació, i al mateix temps, facilitin l'aprenentatge, afavoreixin la cohesió de grup i millorin la convivència.

El programa d'intervenció proposat pretén servir de guia orientativa, i per tant és una proposta oberta, flexible i adaptable a les necessitats de cada grup-classe i de cada centre educatiu. A més, es pot adaptar igualment a la formació amb les famílies, monitors de lleure i de menjador, etc.

### ***Descripció de la proposta d'intervenció***

La proposta d'intervenció és de caràcter preventiu i s'enfoca des de l'educació emocional. Està dirigida preferentment a tutors i mestres de cicle mitjà i superior, i als seus grups-classe. Les sessions dirigides als docents seran obertes a tot el claustre i l'equip directiu. Aquesta proposta inclou algunes sessions formatives teòriques, orientades a la sensibilització, al coneixement específic dels trastorns de la conducta alimentària i a la importància i necessitat d'implicació amb l'aplicació del programa. A més, de sessions pràctiques i vivencials de treball emocional.

Les intervencions específiques amb els grups-classe persegueixen despertar en els alumnes la curiositat i necessitat d'explorar en el seu interior, d'autoconeixement, d'experimentar el benestar i a més, evidenciar la capacitat de resposta dels nens i nenes quan se'ls hi dona un espai protegit, un context segur, i eines per expressar el que senten i pensen de manera adequada, manifestar els seus desitjos, neguits, dubtes, poder treballar-los i demanar ajuda quan la necessiten.

L'objectiu a mitjà i llarg termini és reforçar en els alumnes, els components de la salut emocional que estan relacionades directament amb conductes alimentàries inadequades, i indirectament amb altres conductes de risc.

### ***Metodologia proposada***

Per dur a terme el programa es proposa una metodologia pràctica, activa, participativa, basada en l'experiència individual i col·lectiva, i reforçada amb una fonamentació teòrica bàsica específica com a complement del procés d'aprenentatge. El programa proposat s'estructura en 5 sessions teòriques-pràctiques dirigides a l'equip docent i dues sessions pràctiques en les quals participen els alumnes de cada classe del cicle mitjà i superior amb els seus tutors.

Les sessions dirigides als docents, s'inicien amb una sessió introductòria de presentació de la proposta. A partir d'un vídeo publicitari i l'anàlisi i comentaris d'un article, fotos de revistes i una cançó es pretén generar un debat sobre els estereotips de bellesa promoguts i difosos pels mitjans de comunicació i el seus efectes en els infants i els adolescents. L'objectiu, per una banda, és despertar la consciència i sensibilitzar a l'equip docent en la necessitat de prevenir els TCA i en el paper de l'escola, les famílies i el grup d'iguals en l'eficàcia de la tasca preventiva. A més, d'aconseguir la implicació i compromís de l'equip docent i directiu en l'elaboració d'un calendari d'intervenció i en el seu acompliment. La sessió permetrà també valorar el coneixement sobre els trastorns alimentaris i determinar les necessitats formatives específiques.



El programa segueix amb una sèrie de sessions de tipus formatives i pràctiques, amb una selecció de dinàmiques que els docents poden aplicar amb els seus alumnes i les famílies, com es detalla en la taula 1. En les sessions formatives es presenten els fonaments teòrics bàsics del programa, és a dir, la informació relacionada amb els trastorns de la conducta alimentària, la promoció d'hàbits alimentaris saludables i l'educació emocional, emfatitzant el paper protector de les competències emocionals enfront dels TCA.

La part pràctica de cada sessió es desenvolupa mitjançant jocs i dinàmiques de treball emocional, la majoria en grups, de manera que des de la vivència en primera persona es generi l'interès i la motivació cap a la formació i el treball a l'aula. A totes les sessions es proposa una reflexió grupal final, per tal d'analitzar l'experiència, valorar l'aplicació a l'aula de les activitats i les possibles adaptacions.

A les sessions pràctiques, les activitats i dinàmiques proposades permeten treballar competències emocionals específiques, seguint el model de Competències del GROP. La consciència, la regulació i l'autonomia emocional tenen un pes important en totes les sessions, amb dinàmiques i jocs com per exemple: què em diu el meu nom?, la pilota missatgera, el joc de les cadires, imatges i emocions, jo mai mai... es pretén des de l'inici prendre consciència de les emocions que sentim i enriquir el vocabulari emocional, aprendre a comunicar les emocions, donar seguretat, crear vincles, treballar el sentit de pertinença al grup i el respecte a través de jocs cooperatius.

El treball de la regulació emocional inclou pràctiques de relaxació amb l'atenció en la respiració, practicar el silenci per millorar l'atenció i la concentració i dinàmiques com el semàfor de les emocions, el NEMO, entre d'altres. Desenvolupar aquesta habilitat facilitarà als infants la tolerància a la frustració i al fracàs, la qual cosa redueix molts conflictes. La regulació emocional és una competència clau per la prevenció de diverses conductes de risc com ara conductes violentes, assetjament escolar i conductes alimentàries inadequades.

El desenvolupament d'aquesta competència constitueix un factor protector dels TCA. El treball de la competència social s'enfoca principalment en entrenar l'escolta activa, les habilitats comunicatives, l'assertivitat i el respecte a les diferències a través de dinàmiques grupals. En totes les sessions es fomenta la participació voluntària, la llibertat de compartir les pròpies experiències amb el grup, es promou el respecte a les opinions, l'empatia i la solidaritat.

Taula 1. Programa d'intervenció amb els docents del centre.

PROGRAMA D'INTERVENCIÓ AMB ELS DOCENTS DEL CENTRE			
Sessió	Activitats	Objectius	Durada
Sessió informativa	Presentació del projecte.	Sensibilitzar als docents i directius. Detectar necessitats formatives específiques Elaborar un calendari d'intervenció	120min
Sessió 1	Els TCA i importància de l'educació emocional en la prevenció d'aquests trastorns	Formar i facilitar informació bàsica relacionada amb els TCA, factors de risc i factors protectors en infants i adolescents	90min
Sessió 2	Promoció d'hàbits saludables Treball pràctic amb dinàmiques	Facilitar eines i recursos. Treballar les competències	90min

Sessió 3	Model de competències (GROP) Treball pràctic amb dinàmiques	emocionals	90min
Sessió 4	Pràctiques i dinàmiques	Facilitar eines i recursos.	90min
Sessió 5	Pràctiques i dinàmiques	Treballar les competències emocionals	90min

Font: elaboració pròpia.

A les sessions pràctiques dirigides a l'alumnat de cicle mitjà i superior hi participen els alumnes de cada classe amb els seus tutors/tutores o mestres com a observadors i mediadors de l'aprenentatge a l'aula. Es poden realitzar a cada classe i durant les hores de tutoria principalment, tot i que hi ha diverses dinàmiques que es poden dur a terme en assignatures com valors cívics, medi natural i educació física, entre d'altres. En aquestes sessions, les activitats i dinàmiques estan adaptades en funció de les característiques específiques de cada grup: edat, nivell maduratiu, horari de la sessió (abans o després del descans), treball previ amb els tutors/es, etc.

Durant les sessions pràctiques es promou la participació activa i voluntària de tot el grup, el respecte cap a si mateix i la resta del grup, incloses les seves opinions. Les activitats en cada sessió, alternen jocs i dinàmiques grupals diverses, diàlegs en parella i grups de discussió, jocs de distensió i espais de trobada personal a través de la respiració i la relaxació, i en comú totes les sessions inclouen un espai de autoreflexió i de reflexió col·lectiva on els alumnes són lliures de compartir les seves vivències.

Es proposa iniciar el treball emocional a cada grup coneixent a les persones que en formen part, això dóna seguretat i crea vincles. Amb la consigna tots som iguals, ens respectem i ens cuidem potenciem el sentit de pertinença, el grup d'iguals també és un factor protector enfront dels TCA. Potenciar la generació de benestar emocional, treballant l'atenció, la consciència del cos i la respiració conscient. Treballar la tolerància a la frustració i al fracàs, reconèixer i acceptar les pròpies emocions, prendre consciència de com responem davant reaccions adverses expressar-les de forma assertiva.

A cicle superior, les dinàmiques permeten aprofundir en l'autonomia emocional, treballar el pensament crític i les qualitats personals positives, per exemple el joc de la pilota i sóc jo, s'introdueixen valors per a la construcció personal d'una autoimatge positiva i l'autoestima saludable. Són potents les dinàmiques d'autoacceptació en tant que treballa la consciència emocional, l'autoestima i l'autoimatge mentre es revisa el diàleg interior. Em cuido, em sento i m'estimo facilita l'experiència d'una autoimatge positiva a través de la visualització.

## Resultats

Per a l'avaluació de la intervenció es proposa realitzar enquestes de valoració als docents i als alumnes, amb l'escala Likert entre 1 i 5 (taula 2) i entre 0 i 2 (taula 3).

Taula 2. Proposta d'enquesta de valoració de la intervenció pel docent.

VALORACIÓ DEL DOCENT A LA INTERVENCIÓ					
(indica amb una creu sent: 1=gens d'acord, 2=poc d'acord, 3=bastant d'acord, 4=molt d'acord, 5=totalment d'acord)	1	2	3	4	5
Les activitats durant el curs han facilitat el coneixement i l'entesa entre els alumnes					
Les activitats i dinàmiques han afavorit les relacions positives entre els alumnes					
S'observa millora en l'atenció i l'aprenentatge del grup					
S'observa millora en la comunicació entre els alumnes					
S'observa millora, en la capacitat de resoldre conflictes					
S'observa interès de l'alumnat en el coneixement de les seves emocions					
Ha millorat la consciència i l'expressió de les seves emocions					
La intervenció ha potenciat el pensament crític en els alumnes					
Creus que la intervenció contribueix en potenciar l'autoestima dels alumnes					
S'han assolit els objectius de la intervenció					
Vols fer algun comentari, suggeriment o proposta de millora?					

Font: elaboració pròpia.

Taula 3. Proposta d'enquesta de valoració de la intervenció per l'alumne.

VALORACIÓ DE L'ALUMNE A LA INTERVENCIÓ			
(indica amb una creu: 0=poc, 1= regular, 2=molt)	0	1	2
Les activitats realitzades m'han agradat			
Ha millorat les relacions amb els meus companys/es			
Entenc millor les meves emocions			
Entenc millor les emocions dels meus companys/es			
Sóc més conscient de les conseqüències de les meves accions			
Davant d'un problema puc mantenir la calma i cercar solucions			
Tinc més confiança en les meves capacitats			
Ha millorat les relacions amb la meua família			
Vols fer algun comentari, suggeriment o proposta de millora?			

Font: elaboració pròpia.

Per l'avaluació de l'assoliment d'objectius i la percepció de satisfacció del programa es proposa una avaluació a l'inici i al final de la seva implementació i recollir les impressions i respostes dels alumnes i els docents durant la reflexió final de cada sessió, per tal de valorar el procés i detectar punts de millora. L'avaluació estadística de les dades de les enquestes permetrà mesurar l'eficiència, l'eficàcia i els resultats de la intervenció.

## Discussió

En la prevenció dels trastorns de la conducta alimentària, la insatisfacció corporal, la imatge corporal pobre i la baixa autoestima són factors de risc coneguts i susceptibles de modificació i aprenentatge. També són importants factors de risc el sobrepès i l'obesitat, i l'actual prevalença d'aquestes malalties en la població infantil i adolescents, els fan especialment vulnerables. L'educació emocional és un factor clau de prevenció inespecífica de diferents conductes de risc.

Una acció preventiva eficaç requereix un aprenentatge previ de les competències emocionals, cal potenciar en els infants i adolescents l'autoconeixement, l'acceptació i

comprensió de l'altre dins del grup, el coneixement del propi cos amb una visió realista, cal millorar les seves habilitats comunicatives de manera i desenvolupar en ells el pensament crític davant l'allau d'informació contradictòria i molt efectiva de la publicitat i els mitjans de comunicació. Cal que disposin d'eines i recursos per fer front a la pressió social i a les burles i crítiques en relació al pes i a la silueta.

La promoció d'hàbits alimentaris i estils de vida saludables, i el desenvolupament de competències emocionals en els infants i els adolescents requereix la participació, la implicació i el compromís de sanitaris, docents, famílies, entrenadors esportius, monitors i la societat en general. La formació prèvia dels docents, les famílies, els monitors i els educadors en general és fonamental per l'èxit de la tasca preventiva

## Bibliografía

- Associació americana de Psiquiatria (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5®)* (5a ed.). Arlington, VA: Asociación Americana de Psiquiatria.
- Baile, J. I., Guillén, F., i Garrido, E. (2002). Insatisfacción corporal en adolescentes medida con el Body Shape Questionnaire (BSQ): efecto del anonimato, el sexo y la edad. *Revista Internacional de Psicología Clínica*
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave. Educación emocional*. Barcelona: Graó.
- Bisquerra, R. i Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Maestri, A. (2016). L'educació emocional en la prevenció dels trastorns de la conducta alimentària a l'àmbit escolar. Universitat de Barcelona: Barcelona <http://hdl.handle.net/2445/104788> [Consulta: 6 de febrer de 2018].
- Portela, M.L., da Costa, H., Mora Giral, M. i Raich, R.M. (2012). La epidemiología y los factores de riesgo de los trastornos alimentarios en la adolescencia; una revisión. *Nutrición Hospitalaria*, 27(2), 391-401.
- Ruiz-Lázaro (2004). Metodología en la prevención de los trastornos alimentarios. 5º Congreso Virtual de Psiquiatria. Interpsiquis 2004. [www.psiquiatria.com](http://www.psiquiatria.com) [Consulta: 27 de maig de 2016].
- Serra, M., (2011). *Trastornos de la conducta alimentaria* (1a ed.). Barcelona: FUOC
- WHO (1998) Promoción de la Salud. Glosario. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. [http://www.who.int/iris/bitstream/10665/67246/1/WHO\\_HPR\\_HEP\\_98.1\\_spa.pdf](http://www.who.int/iris/bitstream/10665/67246/1/WHO_HPR_HEP_98.1_spa.pdf) [Consulta: 05 de setembre de 2016].

---

## La educación emocional en el proyecto de convivencia y en el desarrollo humano

---

### Emotional education in a project about co-existence and human development

Èlia López-Cassá\*; Maria Cruz Royo\*\*; Maria Pernía\*\*

[elopez53@xtec.cat](mailto:elopez53@xtec.cat)

\*Universitat de Barcelona, \*\*\*Generalitat de Catalunya

**Resumen.** En esta comunicación se presenta cómo se ha implementado la educación emocional en el centro educativo público de educación infantil y primaria Can Parera de la población de Montornés del Vallés (Barcelona). Se muestra la línea de trabajo llevada a cabo dentro del proyecto de convivencia y para el desarrollo humano del alumnado de los 3 a los 12 años, docentes y otros agentes educativos. Este trabajo se sustenta en el marco teórico de las competencias emocionales de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) del GROU de la Universitat de Barcelona. También se focaliza la parte práctica en los contenidos y objetivos de la educación emocional enmarcados en la misma línea de estos autores. Se presenta la experiencia y buena práctica desarrollada a lo largo de estos cinco años. Así mismo se dan a conocer los resultados y evidencias de la educación emocional en el centro y en el desarrollo emocional de los niños y niñas, profesorado, monitores del centro y familias. Los resultados muestran que la educación emocional es un aspecto relevante en la escuela Can Parera y que ella forma parte de la línea pedagógica, curricular y de convivencia en el centro.

**Palabras clave:** educación emocional, proyecto de convivencia, formación al profesorado, competencia emocional, desarrollo emocional.

**Abstract.** This project describes how emotional education has been implemented in a public school (both in nursery and in elementary school), in a center named Can Parera, located in the city of Montornès del Vallès (Barcelona). The research shows the line of work carried throughout a project about co-existence and human development of the students from 3 to 12 years old, as well as teachers and educational workers. This work supports the theoretical framework of the emotional competences by Bisquerra and Pérez Escoda (2007) from GROU at the University of Barcelona. It also focuses on the practical side of the emotional education's contents and objectives, which follows the same guidelines of the mentioned authors. The research presents the experience and good practice developed throughout five years. The results and evidences of the emotional education in the school and in the emotional development of all the involved (students, teachers, educational workers and families) can also be appreciated. The results show that emotional education is an important aspect in the school of Can Parera, forming part of the pedagogic, curricular and coexistence line of the school.

**Keywords:** emotional education, coexistence project, teacher education, emotional competence, emotional development.

## Introducción

El proyecto de convivencia es un documento de carácter obligatorio en los centros educativos y en él se deben concretar las acciones que toma el centro educativo en relación con la convivencia educativa. Uno de los ejes que dan sentido al proyecto de convivencia es implementar programas de educación emocional en el centro.

En el centro educativo Can Parera, escuela pública de educación infantil y primaria de la localidad de Montornés del Vallés, es un ejemplo de ello. Su proyecto incluye el desarrollo de las competencias emocionales del alumnado, profesorado y otros agentes educativos para fomentar un buen clima de convivencia y bienestar en el aula, centro y entorno.

### *La educación emocional y las competencias emocionales*

La educación emocional se entiende como el «proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo humano para capacitarlo para la vida con la finalidad de aumentar su bienestar personal y social» (Bisquerra, 2000, p. 158)

Entendemos por capacidades al desarrollo que presenta el niño o la niña para construir conocimientos, habilidades y actitudes que le ayuden a ir tomando conciencia de sus emociones, aprender a expresarlas y regularlas con la ayuda del adulto (López-Cassà, 2011). En Primaria, estas capacidades serán competencias emocionales.

Bisquerra (2009) define una competencia como la «capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia». Así pues, la educación emocional desarrolla las competencias emocionales de la persona.

Este planteamiento teórico es el que da sentido al enfoque teórico-práctico de la educación emocional y las competencias emocionales. El modelo referencial del GROP de la Universidad y que definen Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), contempla el desarrollo de cinco competencias emocionales: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autoestima y autonomía emocional, así como las habilidades sociales y competencias para la vida.

El papel de la educación emocional tiene un papel importante desde la educación infantil hasta la vida adulta. Implementar la educación emocional en un centro supone atender al desarrollo humano y la escuela can Parera la tiene en cuenta para la formación y el desarrollo de la persona.

### *El desarrollo emocional en el currículum escolar*

En el currículum propio de la Educación Infantil se explicita que la finalidad es contribuir en el desarrollo emocional y afectivo, físico, motor y cognitivo de los niños y niñas (Generalitat de Catalunya, 2016). Así mismo ocurre en la etapa de la educación primaria. La acción tutorial tiene la finalidad de contribuir, en colaboración con las familias, al desarrollo personal y social de los alumnos en los aspectos intelectuales, emocionales, éticos y morales del currículum de la educación primaria (Generalitat de Catalunya, 2017).

En relación con ello, la escuela Can Parera hace visible la educación emocional dentro de asignaturas curriculares establecidas semanalmente para el alumnado de 3 a 12 años: Tutoría-Educación emocional y psicomotricidad. En estos espacios se ofrecen instrumentos y vivencias para un mejor autoconocimiento y relación social con la finalidad de integrarla transversalmente en los aprendizajes y las relaciones humanas.

### **Educación emocional y proyecto de convivencia**

Tal y como se ha expuesto anteriormente, el proyecto de convivencia debe incluirse en el Proyecto Educativo de Centro (Ley Orgánica 2/2006; Ley Orgánica 8/2013) y este debe desplegar las acciones educativas que fomenten el buen clima en un centro. La educación emocional es uno de los ejes que despliegan el proyecto de convivencia y la escuela Can Parera ha apostado por ello.

Diariamente somos poco conscientes de las emociones que transmitimos y su papel en las relaciones con uno mismo y con los demás. Acostumbramos a llevar a cabo una «educación emocional poco consciente» aprendida por imitación y que poco tiene que ver con ser competente emocionalmente. Por ello es necesaria una formación dirigida a los maestros y así mismo a las familias de los niños y niñas de la escuela. A partir de aquí se toman otras acciones en el centro que favorecen la comunicación, la empatía, el respeto, la cooperación y la gestión positiva de los conflictos. Todo ello da sentido a una línea de convivencia significativa y funcional para toda la comunidad educativa.

### **Desarrollo**

En este apartado exponemos cómo se ha llevado a cabo la educación emocional en la escuela Can Parera a lo largo de estos últimos cinco años.

Se inicia la educación emocional en el curso 2012-2013 introduciéndola como espacio semanal y curricular desde los niveles educativos de educación infantil, desde los 3 años hasta los 12 correspondientes a la etapa de la educación primaria.

Estas prácticas educativas no son actividades aisladas en el aula y en el centro, sino que todas ellas configuran una línea pedagógica y curricular en todo el centro.

Así mismo se ha llevado a cabo la formación en el centro con el profesorado durante el curso académico 2016-2017. Aunque también ha existido una formación de acompañamiento en las prácticas educativas que se han llevado a cabo con el profesorado cuando realizaban las sesiones de educación emocional en las aulas a lo largo de estos cinco años de experiencia. Este acompañamiento se ha realizado siendo dos maestros en el aula, uno de ellos formado en educación emocional como perfil profesional y el otro maestro mediante la observación y el modelaje llevaba a cabo las prácticas, en las que posteriormente se reflexionaban en las respectivas reuniones de trabajo con el equipo docente. En estos espacios se daban a conocer los objetivos y el plan de trabajo, la metodología que se llevaría a cabo y la valoración del programa de educación emocional diseñado por el propio centro.

A parte de esta formación dirigida al profesorado también se han creado espacios de información y de formación dirigidos a las familias de los alumnos, así como de otros agentes educativos del centro tales como los monitores del comedor. Todos ellos implicados en la comunidad educativa. En ellos se ofrecían prácticas sobre la educación emocional en formato taller y en el que se trataban temas tales como técnicas de relajación, gestión de las emociones, autoestima y empatía, etc. Las familias, mediante reuniones al inicio del curso, también han tenido conocimiento del proyecto de convivencia y de la educación emocional. Han participado en la evaluación de algunos aspectos de convivencia, así como también se les han ofrecido actividades para trabajar en casa con sus hijos vinculados con los que se llevan a cabo en la escuela.



La escuela Can Parera ha hecho difusión de su línea de trabajo en el entorno, participando en las sesiones de trabajo del Plan Educativo de Entorno y, a la vez, participará en las jornadas de mediación que se realizarán en el municipio a lo largo de este curso académico 2017-2018. Además, mediante su blog de educación emocional disponible en el blog de educación emocional de Can Parera (<http://educacioemocionalcanparera.blogspot.com.es/>) se da a conocer cómo se lleva a cabo la educación emocional en el centro. Un espacio en el que se dan herramientas a las familias para desarrollar una buena práctica emocional tanto para ellos como para sus hijos e hijas.

A continuación, presentamos algunos ejemplos de actividades llevadas a cabo y que se incluyen en el programa de educación emocional y en el proyecto de convivencia de la escuela Can Parera. Estos ejemplos van dirigidos al alumnado, formación del profesorado y familias.

#### **Actividad 1: Nos cuidamos – alumnado**

En las sesiones de educación emocional se presentan diferentes técnicas de gestión emocional y bienestar que combinan la conexión entre el cuerpo y la mente. Estos aprendizajes serán llevados a cabo con la ayuda de un alumno denominado cuidador. Este alumno cuidador será el que, una vez conocida la práctica, la llevará a cabo con sus iguales en situaciones de la vida cotidiana en el centro como un aprendizaje transversal.

Objetivos de la actividad:

- Conocer y practicar técnicas de bienestar y gestión emocional.
- Crear la figura del cuidador de clase como un agente de bienestar.
- Compartir las vivencias emocionales.

Se presentan técnicas de relajación, visualización, meditación, cognitivas, etc., en las que el maestro se presenta como modelo y referente. Los niños y las niñas las viven y las evalúan según su funcionalidad en la vida cotidiana y del centro. A partir de aquí se recopilan en forma de libro para que este sea el manual de buenas prácticas para cuidarse. Se pide a un alumno que haga de cuidador y elija diariamente qué práctica quiere llevar a cabo con su grupo de compañeros para fomentar el bienestar en el grupo. Así mismo estas prácticas serán las herramientas que todos los niños y las niñas pueden llevar a cabo para gestionar sus emociones diariamente.

#### **Actividad 2: Respiramos...somos globos – alumnado**

Desde los espacios de psicomotricidad se integra la educación emocional para desarrollar la dimensión emocional y afectiva de los niños y las niñas.

Objetivos de la actividad:

- Conseguir centrarnos en el ritual de entrada a la sala de psicomotricidad mediante respiraciones conscientes.
- Respirar de manera consciente para sentirnos en calma.
- Poner nombre a la emoción que sentimos antes y después de las respiraciones.

En el ritual de entrada, cuando empezamos la sesión de psicomotricidad, se saluda a cada niño y niña, situándonos en círculo para favorecer el contacto visual. El educador fijará

por unos momentos la mirada en cada alumno y dirá su nombre, invitándolo a saludar a todos los miembros del grupo y expresar cómo se siente. Se acompañará la mirada con una sonrisa, muestra de nuestra estima y abertura hacia cada niño o niña y con un gesto cariñoso para acoger su saludo y su emoción, sin juzgar. El adulto debe tener en cuenta que esto también sea posible en los niños y las niñas, para trabajar poco a poco la empatía y, por tanto, el clima de convivencia en todos los contextos.

Para facilitar estas respiraciones profundas, y que los niños y las niñas puedan ser más conscientes de su cuerpo, utilizaremos la metáfora de que somos un globo, que nos hinchamos cuando cogemos aire, y nos deshinchamos cuando lo dejamos ir. Esto lo haremos de manera exagerada con el cuerpo, para focalizar nuestra atención en esta acción.

### **Actividad 3: Conciencia emocional – Formación al profesorado**

La formación del profesorado, tal y como se ha mencionado anteriormente, es un espacio necesario para conocer la educación emocional desde su enfoque teórico-práctico.

Objetivos generales de la educación emocional en la formación del profesorado:

- Sensibilizar y concienciar sobre la importancia de la educación emocional y el desarrollo de las competencias emocionales en el docente y alumnado.
- Ofrecer técnicas y estrategias para desarrollar una buena práctica emocional.
- Compartir momentos que favorecen la convivencia con toda la comunidad educativa.

Exponemos una de las actividades desarrolladas en la formación sobre la conciencia emocional.

Se presentan diferentes emociones escritas en una hoja de papel en forma de vocabulario emocional (emociones positivas y negativas) con un material que llamamos la alfombra de emociones. Se trata de poner diferentes emociones en una hoja plastificada de DIN-A3, mostrándolas en el suelo, para poder leerlas y ayudar a encontrar la palabra emocional o las palabras que más definan lo que se siente. De ellas tomamos conciencia de cuáles son las emociones que acostumbramos a expresar y cuáles nos reprimimos. De todo ello valoramos la importancia que tienen todas las emociones en la vida de las personas, diferenciando lo que es sentir, pensar y actuar.

### **Actividad 4: ¿Nos relajamos? – Taller para familias**

Las familias son un pilar importante en la educación. Con ellas debemos trabajar para conseguir una buena convivencia en la escuela y en el entorno.

Objetivos de la educación emocional en el ámbito familiar:

- Ser consciente de la importancia de la relajación para favorecer una buena convivencia.
- Practicar técnicas de relajación para regular nuestra impulsividad y favorecer la convivencia.
- Fluir de manera individual y colectiva.

Se propone una presentación desde el *Planeta Calma*. Cada padre/madre podrá ponerse un nombre diferente en el que se identifique y mostrar con el cuerpo un movimiento armónico con el que se sienta a gusto.

Posteriormente, viajaremos por el *Planeta Calma*, haciendo un recorrido por diversos lugares, donde se explicarán brevemente diferentes técnicas de relajación y donde experimentaremos sus beneficios.

Primero iremos al Continente Respiración-Consciente, donde realizaremos respiraciones conscientes estirados en el suelo y con las manos encima de la barriga. Realizaremos 5 respiraciones conscientes.

Seguiremos con el *Continente Visualización*, donde escogeremos una imagen de las que ya tendremos preparadas, que consisten en paisajes, personas con acciones que nos despiertan emociones positivas, animales, etc.

El siguiente será el *Continente Masajes*. Practicaremos el auto-masaje, el masaje por parejas y el masaje colectivo, haciendo un tren de masajes de forma circular. Acabaremos en el *Continente Danza*, donde bailaremos al ritmo de vals, con telas de colores relajantes: verde, azul y rosa claro.

#### **Actividad 5: Autoestima. Mis cualidades positivas – Toda la comunidad educativa**

Esta actividad está basada en la psicología positiva, que surge con posterioridad a la educación emocional, y que contribuye a reforzar sus objetivos hacia las emociones positivas y de bienestar que, a su vez, favorece el clima de aula, de centro y del entorno, así como la convivencia.

Objetivos de convivencia y educación emocional:

- Tomar conciencia de nuestras cualidades.
- Ser conscientes de la diversidad con respeto y reconocimiento.
- Fortalecer nuestro vínculo como parte de la red social que formamos como comunidad educativa.

Esta actividad consiste en dar una estrella amarilla de 5 puntas a cada persona adulta que trabaja en el centro: maestros y maestras, miembros representantes de la asociación de padres y madres, monitoras del comedor y cocineras, personas de la limpieza, personal administrativo, etc. Esta estrella debe rellenarse con cinco cualidades positivas y en su centro quedar personalizada con el nombre propio del adulto. Las estrellas las plastificamos y construimos un gran mural, donde las estrellas están situadas en su contorno, y unidas por una cinta entre ellas. Es la metáfora de que todos estamos relacionados dentro de una red social. Todos y todas formamos la comunidad educativa y, por tanto, somos corresponsables del bienestar colectivo y, por tanto, de la convivencia.

Este mural está en un sitio central de la escuela, para recordarlo cada vez que pasemos por allí.

#### **Actividad 6. Entrevista a Rafael Bisquerra. Los niños y las niñas delegados y subdelegados hacen de periodistas**

Los niños y las niñas de todas las clases preparan una entrevista en la que elaborarán preguntas dirigidas al Dr. Rafael Bisquerra, miembro del GROU y catedrático de la Universidad de Barcelona y pionero de la educación emocional en nuestro país.

Objetivos de convivencia y educación emocional:

- Identificar la educación emocional con un referente de nuestro país.

- Favorecer el contacto directo y el intercambio de experiencias y emociones, mediante una entrevista.
- Compartir esta experiencia con compañeros y compañeras, con maestros y maestras y con las familias.
- Fluir de esta experiencia con los medios de comunicación: prensa, televisión y blog de la escuela.

Durante una mañana, varios niños y niñas representantes de cada clase, y con unas preguntas pensadas por todo el grupo, comparten un espacio con Rafael Bisquerra. Las respuestas las comunicarán posteriormente al grupo-clase. Se hacen fotos, que se exponen en todo el centro, para compartir la experiencia con toda la comunidad educativa.

Posteriormente, la escuela y el Ayuntamiento, le proponen hacer una conferencia en el gimnasio de la escuela para todo el pueblo de Montornés del Vallés.

## Resultados

A partir de los datos cualitativos recogidos mediante cuestionarios, entrevistas y espacios de discusión entre el alumnado, profesorado y familias, podemos decir que:

En relación con la evaluación realizada por los niños y las niñas, podemos destacar que la educación emocional les ayuda a sentirse mejor, a reconocer sus propias emociones y las emociones de los demás y a poder gestionar sus emociones con la ayuda de las actividades ofrecidas. Manifiestan que sería necesario darla a conocer a otras escuelas del municipio, ya que, según sus fuentes de información, tienen amigos que no saben lo que es porque no la trabajan en sus respectivos centros educativos. Además, valoran positivamente que puedan ser los protagonistas en las sesiones de educación emocional. La parte que desearían mejorar es poder integrarla más en su día a día en la escuela y en casa, y que por ello deben entrenarse más sistemáticamente. En relación con el profesorado, valoran positivamente la formación realizada y las prácticas que se llevan a cabo por el interés y la motivación del alumnado. Los espacios de educación emocional han tenido un formato mucho más definitivo con la práctica de hábitos. Cabe resaltar que serían necesarios más espacios de discusión y reflexión sobre las prácticas que se llevan a cabo y para poder formarse más ampliamente sobre estos temas. Consideran que la educación emocional ocupa un espacio educativo en el centro y que este forma parte de la identidad de la escuela.

En relación con las familias y los agentes educativos, valoran positivamente los talleres y las informaciones que reciben sobre la educación emocional, ya que no conocen mucho sobre ella. Conviene resaltar que el nivel de participación de las familias en estos espacios educativos es uno de los aspectos a mejorar. Hay poca representación de ellos y la escuela trabajará para poder acercar más a las familias en este tipo de prácticas.

## Discusión

Con esta comunicación queremos dar un ejemplo de cómo se puede llevar a cabo la educación emocional en el centro educativo, teniendo en cuenta a toda la comunidad educativa y a cada una de las partes que la forman.

El proceso es lento y los resultados, aunque tardan en llegar, son positivos y constructivos para poder llevar a cabo una educación integral de los alumnos y de los adultos que los acompañan, donde todos y todas crecen como personas y como comunidad.

La educación emocional en el centro y en su entorno es, una vez más, un aprendizaje que debe durar toda la vida. Si este aprendizaje lo impulsamos desde los centros educativos, tendremos una gran ventaja para construir una sociedad basada en el respeto y en una convivencia pacífica y enriquecedora, dotada de vivencias y experiencias sanas.

El currículum, la formación del profesorado, los talleres a las familias y a los monitores deben ser tenidos en cuenta para poder sumar esfuerzos, retos y oportunidades compartidas.

### Bibliografía

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Editorial Síntesis.

Bisquerra, R., y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>

Generalitat de Catalunya (2016). *Currículum i orientacions. Educació infantil. Segon cicle*. Catalunya: Servei de Comunicació i Publicacions. Recuperado de <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-infantil-2n-cicle.pdf>

Generalitat de Catalunya (2017). *Currículum educació primària*. Catalunya: Servei de Comunicació i Publicacions. Recuperado de <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-educacio-primaria.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE 106 (2006).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE 295 (2013).

López-Cassà, E. (2011). *Educar las emociones en la infancia (0-6 años)*. Barcelona: Wolters Kluwer.

## Programa de desenvolupament emocional per a joves del Centre Residencial d'Acció Educativa per joves malalts mentals Can Rubió

### Emotional development program for young people from the Residential Center for Educational Action for young mentally ill Can Rubió

**Laia Mestres\***; **Rafa Berlanga\*\***; **Marta González\*\***; **M<sup>a</sup> Carmen Manzanares\*\*** ; **Pilar Nasarre\*\***

[info@laiamestres.com](mailto:info@laiamestres.com)

\*Un cervell inusual; \*\*Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència

**Resum.** L'objectiu d'aquest programa és implementar una intervenció de desenvolupament de competències emocionals amb joves del Centre Residencial d'Acció Educativa per joves malalts mentals Can Rubió. El programa s'ha desenvolupat amb vuit joves del centre, la implicació d'una formadora experta en educació emocional i quatre educadors socials del mateix centre. Ha consistit en 21 hores d'intervenció amb els joves centrades en desenvolupar les competències emocionals de la consciència i la regulació emocionals i en 14 hores d'assessorament, formació i treball comú entre la formadora i els educadors. Els resultats de l'experiència ens animen a pensar que la implementació d'aquest tipus de programes amb aquest col·lectiu és un recurs útil i significatiu pels joves, pels professionals implicats, així com pels centres on es duen a terme. A la vegada, ens dona informació sobre l'alta complexitat i la necessitat constant d'adaptació de tots els aspectes del programa en el desenvolupament de les fases de l'experiència.

**Paraules clau:** programa d'educació emocional, joves malalts mentals, enfocament socioeducatiu

**Abstract.** The objective of this program is to implement an intervention to develop emotional competencies with young people from the Residential Center Educational Action for young mentally ill Can Rubió. The program was developed with 8 youth from the center and the involvement of an emotional education expert trainer and 4 social educators from the same center. It has consisted of 21 hours of intervention with young people focused on developing the emotional competences of emotional awareness and emotional regulation and in 14 hours of advice, training and common work between the trainer and educators. The results of the experience encourage us to think that the implementation of this type of program with this type of population is a useful and significant resource for both young people and the professionals involved, as well as for the center where they are carried out. It also gives us information about the high complexity and constant need for adaptation of all aspects of the program in the development of all phases of the experience.

**Keywords:** emotional education program, young mentally ill, socio-educational approach

### Introducció

La present comunicació és el relat del que ha sigut la implementació d'un programa pilot de desenvolupament emocional amb joves del Centre Residencial d'Acció Educativa per joves malalts mentals Can Rubió.

L'experiència és demandada per la direcció del mateix centre com a part d'una proposta més global de desenvolupament emocional que ha comportat també una formació, prèvia al programa pilot, dirigida als seus professionals.

La justificació de la proposta dirigida als educadors socials del centre es basa en l'exigència emocional del context al qual estan exposats, caracteritzat per una demanda constant, i a un desgast més que significatiu.

Avui en dia, les neurociències i les ciències socials ens mostren evidències sobre la importància del desenvolupament emocional d'aquests professionals. Aquest els dota de sostenibilitat, benestar i acompliment en l'assoliment de la seva missió, a més a més de proporcionar-los eines i recursos per abordar el desenvolupament emocional dels infants i dels joves amb els qui interactuen.

Les característiques del centre de Can Rubió el converteixen en un espai d'alta exigència emocional per a tots els professionals que hi treballen i, per tant, en un espai ideal per plantejar el treball de les seves competències emocionals.

La justificació de la proposta dirigida als joves es basa en la creixent consciència de la necessitat d'incorporar el treball de les emocions en les intervencions terapèutiques en major mesura que abans. Encara que és poc provable que la intel·ligència emocional (IE) patològicament baixa constitueix una entitat nosològica nova, existeixen arguments a favor que la falta de competències emocionals juguen un paper important en el desenvolupament i el manteniment dels trastorns psicològics (Oberst i Lizeretti, 2004).

Els resultats indiquen que nivells alts en IE estan significativament relacionats amb una bona salut mental, mentre que els baixos es relacionen amb certs trastorns psicològics (Martínez, Piqueras i Linares, 2010).

Així doncs, de la mateixa manera que la millora de les competències emocionals pot ser un objectiu directe en programes de creixement personal dirigides a persones sense psicopatologia, també pot ser un objectiu indirecte (com a preparació o complement) a tenir en compte i a abordar en psicoteràpia per a pacients amb trastorns clínics.

És important destacar que el plantejament del programa de desenvolupament emocional no s'orienta des d'un enfocament terapèutic sinó des d'un socioeducatiu, plantejant les competències emocionals com a factors preventius i protectors dels joves des d'un punt de vista pedagògic i educatiu.

L'experiència s'ha dut a terme per part d'una professional de l'àmbit de l'educació emocional i quatre educadors socials, professionals del centre.

## **Desenvolupament**

### ***Can Rubió i els joves del programa pilot***

El Centre Residencial d'Acció Educativa (CRAE) Can Rubió té la voluntat d'atendre un sector de la població preadolescent i adolescent tutelats per la Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència (DGAIA) del Departament de Treball, Afers Socials i Famílies de la Generalitat de Catalunya que pateixen trastorns mentals molt acusats i que requereixen una assistència continuada i especialitzada (DGAIA, 2013).

Atès que el tractament de la patologia psíquica de la població que s'atén no es pot fer des d'un recurs normalitzat de la pròpia Direcció General, ni tampoc des dels recursos existents a la xarxa pública d'atenció a la salut mental infanto juvenil, es concep i s'articula un dispositiu que cobreixi les necessitats tant terapèutiques com educatives del procés evolutiu d'aquests joves d'edats compreses entre els 12 i els 18 anys.



L'encàrrec fonamental que rep el centre és tractar als menors per contenir i tractar els trastorns mentals que han fet irrupció en el seu procés evolutiu, oferint-los psicoteràpia i reforç psiquiàtric al mateix temps que una educació integral i compensadora adequada a les seves necessitats.

La finalitat del centre és organitzar i reorganitzar als nois i les noies a nivell mental per obtenir el màxim nivell educatiu i formatiu, d'acord amb les seves capacitats, afavorint, d'aquesta manera, la seva integració social i l'accés a la vida adulta amb el major grau de normalitat possible.

Can Rubió és un centre mixt on conviuen 25 adolescents entre 12 i 18 anys, 25 educadors distribuïts en tres torns diürns, i un torn de nit, 2 mestres, 2 mestres de taller, 3 psiquiatres i 1 psicòloga a temps parcial, 1 infermer i un equip directiu format per director i sotsdirector.

Les característiques comunes dels joves del centre són un passat traumàtic i una manca de mentalització passant el malestar per la conducta. Aquest fet es tradueix en dificultats de relació, problemes de comunicació, nul·la gestió de les emocions, manca de pla de futur i els problemes psiquiàtrics que se'n deriven. Tots aquests joves segueixen un tractament psicofarmacològic, així com un seguiment psicoterapèutic imprescindible per una mínima adaptació i funcionalitat en l'entorn.

Els joves participants del programa han sigut un total de vuit. S'han distribuït en dos grups, un de matins i un de tardes amb quatre joves a cada grup.

L'elecció dels joves s'ha portat a terme amb l'assessorament dels educadors, intentant tenir en compte els criteris de funcionalitat general, tipus de patologia, dinàmiques de relacions entre ells, disponibilitat en funció dels recursos externs i la idoneïtat del recurs.

### **Estructura i temporització**

L'estructura de la intervenció s'ha desenvolupat a través de 5 fases: 1) Formació prèvia i general d'educació emocional a la totalitat dels professionals del CRAE de 16 hores de durada i segons el model de competències emocionals del GROPE (Bisquerra, 2000); 2) Disseny de la intervenció amb els joves (recollida d'informació, anàlisi de necessitats i disseny de tots els aspectes d'un programa de desenvolupament emocional de 20 hores, específic pels joves del centre i pensat per desenvolupar-se al llarg d'un curs escolar); 3) Treball específic amb els educadors que han format part del programa (coneixements, habilitats i actituds referents a la metodologia general del treball de l'educació emocional amb joves així com de la metodologia específica de cada competència emocional treballada); 4) La implementació del programa amb els joves i 5) L'avaluació del programa.

El programa, doncs, consta de dos tipus de treball: les sessions realitzades amb els educadors, destinades a la formació, l'assessorament i la preparació d'activitats, i les realitzades amb els joves com a part del seu programa de desenvolupament emocional.

El projecte té l'inici el dia 3 de desembre de 2016 i el final el 28 de desembre de 2017.

La intervenció amb els joves s'inicia el 21 de març de 2016 i acaba el 14 de desembre de 2017.

Les sessions amb els joves es duen a terme coincidint amb els seus períodes escolars i en horari d'escola o taller amb caràcter d'obligatorietat per part dels assistents una vegada aquests han acceptat voluntàriament la participació en el programa.

En total, el programa ha tingut vint sessions amb els joves (21 hores), i sis sessions amb els educadors (14 hores).

El programa s'ha organitzat a través de dos grups de treball. Un de matins format per quatre joves, la formadora i dos educadors que ha realitzat les sessions de 11:30h a 12:30h i un grup de tardes format per quatre joves, la formadora i dos educadors que ha realitzat les sessions de 15:00h a 16:00h.

Pel que fa al grup de tardes hi ha hagut la baixa d'una de les participants a causa d'una davallada del seu estat d'ànim que no li va permetre reincorporar-se. Aquesta ha estat substituïda per una altra jove que ha pogut realitzar més de la meitat del programa.

### **Objectius i Continguts**

El programa planteja uns objectius relacionats amb els joves i d'altres relacionats amb el propi programa.

En relació amb els joves, l'anàlisi de necessitats realitzat amb l'equip d'educadors ens permet considerar com a útil i necessari el treball de totes les competències emocionals del mode utilitzat. Tenint en compte aquest aspecte, i per coherència metodològica i temporal, es decideix abordar el treball de competències emocionals, de la consciència emocional i de la regulació emocional plantejant els següents objectius:

- Afavorir que els joves participants compreguin com, quan i per què experimenten emocions i la implicació d'aquestes en tots els processos que realitzen.
- Afavorir que els joves participants coneguin, compreguin i utilitzin els conceptes i el vocabulari relacionat amb els processos emocionals.
- Afavorir que els joves participants siguin conscients de les seves emocions i sentiments i de quina manera aquests afecten el seu desenvolupament general i concret en el dia a dia.
- Afavorir que els joves participants siguin conscients de les emocions i dels sentiments dels altres i puguin relacionar aquest procés amb l'exercici d'una empatia compromesa i activa.
- Afavorir que els joves participants aprenguin i experimentin que, tot i que l'experiència emocional és sempre legítima, cal expressar-la de manera adequada implicant això que les seves conseqüències no siguin negatives ni per ells ni pels altres ni per l'entorn.
- Afavorir que els joves participants entenguin la importància de la gestió de les emocions negatives i experimentin diferents recursos per assolir-ho.
- Afavorir que els joves participants coneguin la importància de les emocions positives i de viure-les més enllà de l'hedonisme.

Quant al programa, els objectius plantejats són els següents:

- Dotar el Centre Can Rubió d'un programa de desenvolupament emocional específic, concret i adaptat a la realitat dels seus joves.
- Compartir amb els educadors eines i recursos diversos per treballar el desenvolupament emocional amb els joves.
- Establir les bases perquè el treball de l'educació emocional amb els joves pugui estendre's al llarg del temps i pugui comptar amb la incorporació d'una part dels professionals del centre.
- Contribuir a què Can Rubió esdevingui un centre emocionalment competent a través del desenvolupament dels seus professionals i dels seus joves.

Els continguts treballats es basen en el model de competències emocionals del GROU (Bisquerra, 2000) i es centren en el desenvolupament de les dues primeres competències emocionals: Consciència emocional i Regulació emocional.

### **Sessions i activitats**

El programa ha consistit en la realització de vint sessions, cada una de les quals ha inclòs diferents activitats de desenvolupament emocional.

Les sessions s'han programat a partir de 60 minuts, tenint en compte que el temps real és de 50 minuts.

L'estructura de les sessions s'ha dividit en quatre parts: la benvinguda, amb l'objectiu de situar els joves en el taller i aprofitar les seves vivències emocionals viscudes pels joves al llarg de la setmana; el treball emocional, on es duen a terme les activitats pensades pel seu desenvolupament emocional; el comiat, amb l'objectiu de resumir la sessió, posar èmfasi en algun aspecte important i generar un possible vincle amb la sessió futura i l'avaluació del nivell de competència amb què cada jove ha realitzat les diferents activitats proposades per part de la formadora i conductora del programa.

En un moment determinat del programa s'ha incorporat, com a estratègia per predisposar els joves al taller, l'hàbit de començar amb algun tipus de joc relacionat amb les emocions. Aquesta estratègia s'ha inclòs en la part de la benvinguda.

De cada sessió s'ha preparat una fitxa d'assessorament pels educadors.

Les activitats segueixen una metodologia eminentment procedimental i vivencial, amb poc contingut conceptual i amb una durada mitjana d'entre 12 i 15 minuts.

S'han plantejat dos tipus d'activitats: les activitats transversals, pensades per implicar als joves en el treball de les seves competències emocionals més enllà de l'horari del taller i les activitats no transversals, realitzades amb inici i final dins l'hora del taller.

### **Avaluació**

Per avaluar el programa s'ha posat el focus en tres aspectes: l'avaluació del programa pròpiament dit, la valoració de les competències emocionals treballades durant el programa en relació amb com els joves s'han mostrat en la realització de les diferents sessions i la valoració per part dels educadors socials.

### Valoració del programa

S'ha realitzat una exhaustiva avaluació dels aspectes més importants del programa organitzats a partir dels següents ítems: recursos personals, d'espais i de materials, horaris, joves participants al taller, obligatorietat d'assistència, clima de treball, relació formadora educadores/educador, dinàmica i inèrcia del taller en relació amb els joves, temporització, estructura, metodologia, activitats transversals, activitats de les sessions, conducció de les sessions i visibilitat del programa. A continuació, es presenten aquells aspectes que han estat afavoridors i aquells altres que no ho han estat.

#### Aspectes no afavoridors:

- Les dificultats logístiques d'horaris-temporització i calendaris (educadores/or, formadora i joves).
- Tenir una aturada llarga al mig del taller coincidint amb les vacances d'estiu.
- No haver contemplat totes les variables logístiques.
- No haver consensuat prèviament aspectes normatius i de funcionament.
- La desestabilització en l'estat d'ànim d'algun dels participants en algunes de les sessions.
- Les dinàmiques relacionals dels joves entre ells o entre ells i altres integrants del centre.
- La falta d'experiència pròpia d'un programa pilot.
- La incertesa com a característica constant en tot moment.
- No tenir establert un ordre predeterminat d'espais i materials.
- La falta de compatibilitat dels mitjans audiovisuals.
- La impossibilitat d'una estructura que permetés les activitats transversals.
- La no implicació en el projecte dels tutors dels joves

#### Aspectes afavoridors:

- La formació prèvia d'educació emocional realitzada amb els educadors.
- Les tres educadores i l'educador, la seva capacitat, predisposició i professionalitat.
- El paper dels educadors en la reconducció de les situacions complexes.
- L'elecció dels joves i de la ratio per sessió.
- Les instal·lacions i els equipaments.
- El manteniment al llarg del temps de l'estructura: dia/hora.
- La inclusió dels educadors en la confecció i l'enriquiment de les sessions.
- Haver comptat amb la supervisió i l'assessorament d'una psicòloga infanto-juvenil.
- La preparació específica i personalitzada dels materials.
- L'adaptació constant de la metodologia i la proposta d'activitats.

- Les activitats amb component lúdic generadores d'un canvi en la dinàmica normal dels joves.
- El suport i la cura per part de la direcció i la subdirecció del centre.

### **Valoració de les competències emocionals treballades**

Per valorar les competències emocionals treballades s'ha avaluat el nivell de competència amb què els joves han desenvolupat les diferents activitats i el nivell de millora en cada una d'elles al llarg del programa. L'avaluació s'ha realitzat per part de la formadora després de cada sessió en relació amb com els joves s'han mostrat en la realització de les diferents sessions, tenint en compte un continu d'entre 1 i 4 en què 1 és gens competent; 2, una mica competent; 3, força competent i 4, molt competent.

Pel que fa a la cultura emocional, s'han avaluat els següents ítems: el/la jove anomena i etiqueta les diferents emocions, el/la jove explica el significat de les diferents emocions, el/la jove relaciona les diferents emocions amb els comportaments als quals aquestes el predisposen, el/la jove relaciona diferents estímuls de la vida quotidiana amb l'emoció que aquests estímuls li provoquen.

En aquesta competència, el grup ha obtingut una mitjana de 2,55 sobre 4.

Pel que fa a la consciència emocional, s'han avaluat els següents ítems: el/la jove percep les pròpies emocions i sentiments, el/la jove associa el seu estat emocional a la dimensió agradable/desagradable, el/la jove associa el seu estat emocional a la dimensió energia alta/energia baixa, el/la jove entén que el seu estat emocional influeix en com pensa i en com es comporta, el/la jove llegeix les expressions facials d'emoció dels altres, el/la jove atribueix una causa plausible a l'estat emocional observat dels altres, el/la jove fa propostes empàtiques davant els problemes dels altres.

En aquesta competència el grup ha obtingut una mitjana de 2,85 sobre 4.

Pel que fa a la regulació emocional, s'han avaluat els següents ítems: el/la jove és capaç d'entendre el perjudici de no gestionar adequadament les seves emocions negatives, el/la jove practica diferents estratègies d'afrontament davant les emocions negatives, el/la jove detecta les seves fonts d'emocions positives i connecta amb la possibilitat de viure emocions positives constructives, el/la jove es relaciona amb altres éssers vius a través de la cura i l'afecte com a font per generar emocions positives.

En aquesta competència el grup ha obtingut una mitjana de 3,2 sobre 4.

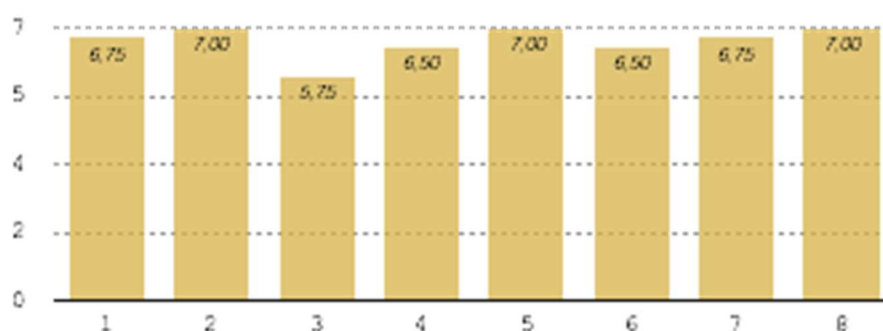
L'evolució i la capacitat de millora de les competències treballades durant el programa s'ha portat a terme per part de la formadora tenint en compte un continu d'1 a 4 en què 1 és gens; 2, una mica; 3, força i 4, molta.

En aquest cas, el grup ha mostrat els següents resultats: pel que fa a la cultura emocional, el grup ha obtingut una mitjana de 2,35 sobre 4; pel que fa a la consciència emocional, el grup ha obtingut una mitjana de 2,4 sobre 4 i pel que fa a la regulació emocional, el grup ha obtingut una mitjana de 2,7 sobre 4.

**Valoració del programa per part dels educadors socials integrants del programa**

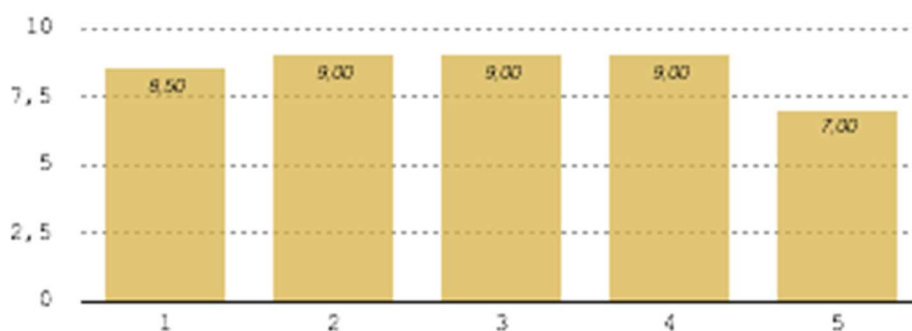
La valoració del programa per part dels professionals s'ha realitzat a través d'un qüestionari d'anàlisi i satisfacció per part de cadascun dels educadors, posant el focus en l'afecte viscut durant la realització del programa, la utilitat autopercebuda del programa i la valoració global del conjunt d'aquest.

Taula 1. Resultats de l'afecte viscut durant el programa per part dels educadors.



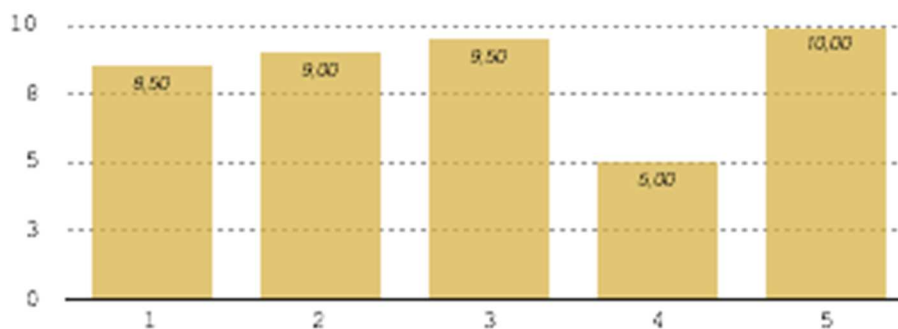
Nota: 1- Satisfet/a; 2- Interessat/da; 3- Relaxat/da; 4- Confiat/da; 5- Escoltat/da;  
6- Content/a; 7- A gust; 8- Atent/a.

Taula 2. Resultats de la utilitat autopercebuda del taller per part dels educadors.



Nota: el programa: 1- M'ha servit a nivell professional en la meua tasca d'educador;  
2- M'ha ajudat a entendre com és un taller d'educació emocional; 3- M'ha ajudat a veure com es treballa la cultura emocional i la consciència de les pròpies emocions i de les dels altres; 4- M'ha ajudat a veure com es treballa la regulació d'emocions i sentiments; 5- M'ha donat una perspectiva diferent dels joves

Taula 3. Resultats de la valoració global del taller per part dels educadors.



Nota: el programa: 1- Ha estat útil pels joves; 2- M'ha enriquit en algun aspecte personal o professional; 3- Considero que val la pena donar continuïtat a l'experiència; 4- Formant part d'un equip d'educadors em veig capaç de dur a terme el taller sense la presència de la formadora; 5- La formadora ha realitzat la seva tasca de manera adequada

## Conclusions

Pel que fa al treball propi de les competències emocionals, el primer que cal tenir en compte és que els resultats no avaluen les competències emocionals dels participants, sinó en quin nivell de competència han resolt les activitats proposades per treballar les competències emocionals plantejades.

La mitjana del nivell de competència en la realització de les diferents activitats del programa per part del grup mostra resultats que es mouen entre una mica competent i força competent. En ocasions, el nivell de competència mostrat pels joves ha estat influenciat pel seu estat en el moment del taller, fet que normalment s'ha observat limitant. Es pot veure una millora en el nivell de competència del grup a mesura que el taller avançava cronològicament, fet que ens podria indicar que el treball de cada competència és un benefici per la següent competència abordada.

Per altra banda, és també molt possible que si al final del taller s'haguessin avaluat activitats relacionades amb competències treballades a l'inici, el nivell de competència mostrat en la resolució de les activitats hagués sigut superior.

Les limitacions cognitives que alguns dels participants tenen segons el seu diagnòstic han dificultat el nivell de competència amb què aquests s'han mostrat a l'hora de realitzar les diferents activitats proposades, sobretot en aquelles que tenien més càrrega conceptual. Finalment, els resultats dels diferents integrants del grup no són homogenis.

El grup ha mostrat capacitat de millora respecte el nivell de competència en què ha anat resolent les activitats plantejades de totes les competències treballades.

També, en aquest cas, la millora és lleugerament més significativa a mesura que el taller avança cronològicament i els resultats dels diferents integrants del grup tampoc són homogenis, tot i que hi ha hagut millora en tots ells.

Pel que fa a la valoració per part dels educadors es pot concloure que l'experiència s'ha desenvolupat en un clima emocional molt positiu i que els professionals implicats consideren el programa oportú, significatiu i útil tant pels joves com per ells mateixos/es.



Pel que fa a la valoració per part de la formadora i conductora del programa, la creació, l'execució i l'avaluació del programa pilot d'educació emocional al centre de Can Rubió ha estat una experiència del tot significativa i enriquidora.

Treballar l'educació emocional en un centre d'aquestes característiques i amb aquest tipus de població suposa superar una sacsejada inicial que és inevitable, fins i tot havent pres totes les precaucions possibles. A la vegada, això obre la porta a entendre moltes coses que difícilment es poden interioritzar si no es té l'oportunitat de treballar dins un entorn tant emocionalment exigent.

Organitzar un programa d'aquestes característiques en aquest tipus de centres requereix una feina logística i de planificació important i de la qual en depèn, en gran mesura, l'èxit de la intervenció. Tenir cura de tots aquests aspectes requereix molt de temps i perspectiva. En els petits detalls hi ha una gran part del desenllaç de l'experiència.

Entendre, acceptar i viure bé la incertesa com a estat natural de les sessions, de les activitats i de l'estat emocional dels joves és una condició imprescindible per poder fer front de manera positiva a la intervenció.

Treballar amb aquests joves mostra la importància d'estar realment al seu servei i no a l'inrevés. Ho mostra perquè si no hi ha una entrega sense condicions, literalment les coses no surten. La complexitat dels joves i de l'entorn obliga a plantejar i treballar amb rigor cada una de les activitats i a desprendre's de l'expectativa i del possible resultat donat l'alt nivell d'incertesa.

La participació dels educadors en tots els nivells del programa ha estat molt significativa i sempre afavoridora. La seva experiència és una font de coneixement i de recursos constant.

Tenint en compte la millora en el nivell de competència dels joves al llarg de la implementació del programa, es conclou que aquest ha estat útil pel seu desenvolupament emocional.

Tenint en compte la valoració aportada pels educadors es conclou que la seva participació en l'experiència ha estat útil i enriquidora per ells.

Donada la valoració positiva de l'experiència, es conclou que val la pena plantejar diverses fórmules que permetin donar continuïtat a aquest tipus d'iniciatives.

La predisposició, el tracte i l'acollida del director i del sotsdirector del centre han estat, en tot moment, destacables i significatius.

El programa pilot, en general, ha mostrat un gran nombre d'aspectes a millorar i matisar. Després de l'experiència, l'atribut que es recomanaria per a qualsevol programa de desenvolupament emocional en un entorn similar és que ha de ser dinàmic. En tot moment modificable, adaptable i reconduïble. Sempre susceptible de millores. Aquesta característica, aconsellable en qualsevol programa, és, en aquest cas, imprescindible, sent el regal que aquests joves fan a l'educació emocional i a qualsevol professional que treballi amb ells, la possibilitat de repte i de millora constants.

## Bibliografía

- Bisquerra, R. (2000). *Educación Emocional y Bienestar*. Barcelona: Praxis.
- DGAIA. (2013). *20 anys d'un projecte residencial i educatiu en salut mental per a adolescents. D'El Garraf a Can Rubió. 1992-2012*. Barcelona: DGAIA.
- Martínez, A., Piqueras, J. A., i Linares, V. (2010). Inteligencia Emocional en la Salud Física y Mental. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 861-890.
- Oberst, U., i Lizeretti, N. P. (2004). Inteligencia emocional en psicología clínica y en psicoterapia. *Revista de Psicoterapia*, 60(4), 5-22.

## Una experiència d'educació emocional al casal d'estiu de la Granja Escola: una innovació a l'àmbit de l'oci educatiu

### An emotional educational's experience at the Granja Escola's summer camp: an innovation in the field of leisure education.

**Cristina Gutiérrez Lestón\***; **Marta Eroles\***; **Núria Pérez-Escoda\*\***; **Mercedes Reguant\*\***.  
[cristina@la-granja.net](mailto:cristina@la-granja.net)

\*La Granja, granja escola de Santa Maria de Palautordera; \*\*Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en l'Educació (UB)

**Resum.** Són molt poques les recerques sobre la capacitat educativa de les activitats de lleure educatiu infantil i juvenil (formació no reglada) que se celebren en període de vacances d'estiu. Així mateix, tampoc són freqüents els treballs científics sobre els programes d'educació emocional en l'àmbit del lleure educatiu. En aquest marc, es presenta un estudi que pretén demostrar que el Mètode d'Educació Emocional de la Granja en l'àmbit de la formació no reglada i de l'oci educatiu permet millorar la competència emocional dels nens i les nenes participants i disminuir els seus nivells d'ansietat. Es tracta de l'avaluació d'un projecte innovador desenvolupat durant l'estiu del 2017 de manera pràctica i vivencial, mitjançant jocs, dinàmiques i activitats amb un repte a assolir, i on s'utilitzen recursos com els cavalls de doma natural, instal·lacions d'aventura al bosc o animals de granja, pel desenvolupament de competències emocionals. La mostra la formen un total de 91 nens i nenes d'edats compreses entre els 8 i els 12 anys. Els resultats posen en evidència que en un període de cinc setmanes és possible obtenir millores considerables.

**Paraules clau:** educació emocional, casal d'estiu, educació no formal, competències emocionals, innovació educativa.

**Abstract.** There are not many researches on the educational capacity of educational leisure activities (non-formal education) for kids and teenagers, which are held during the summer vacation period. In addition, scientific works on emotional education programs are not frequent in the field of educational leisure. In this framework, this study aims to demonstrate that the Granja Escola's Emotional Education Methodology, in the field of non-formal education and educational leisure, allows the kids to improve their emotional competences and to decrease their anxiety and stress levels. It's the evaluation of an innovative project developed during the summer of 2017, for 5 weeks. The project developed in a practical and livid way, through games, dynamics and activities with a challenge to be achieved, and where resources such as natural dressage horses are used, adventure activities in the forest or with the animals in the farm where they are living, etc., for the development of emotional competencies. The sample is made up of 91 boys and girls aged from 8 to 12 years old. The results show that in a period of five weeks it is possible to obtain considerable improvements.

**Keywords:** emotional education, summer camp, non-formal education, emotional competencies, educational innovation.

## Introducció

Les activitats d'oci en l'àmbit de l'educació no formal impacten educativament en els nens i en els joves. No obstant, és important que els participants prenguin consciència del valor i la importància d'utilitzar el temps de lleure de manera positiva i activa pel seu procés de creixement i maduració. Així, entenem l'educació no formal com un procés intencional de propostes educatives on les activitats, o bé no responen als mètodes habituals de l'educació formal, o bé –ja siguin activitats realitzades dins o fora del recinte escolar– no pertanyen a l'ensenyament reglat, als requisits acadèmics d'accés i continuació en la mateixa (Trilla, Bernet, 1997).

Com activitats educatives en el temps de lleure han sorgit en els darrers anys un munt d'iniciatives entre les quals destacarem els campaments o casals educatius on, d'acord amb Mellado Santamaria i Mellado Santamaria (2006), es genera un clima propici de vivències, un ambient lúdic i a l'aire lliure on es poden aconseguir molts objectius pedagògics que costen més de treballar en el marc de l'ensenyament formal.

De casals educatius n'hi ha de molts tipus: des dels més coneguts, que probablement siguin els campus esportius, a d'altres opcions pensades com a parc temàtic, casals d'idiomes, campaments urbans, casals de multi-aventura, etc., i propostes innovadores com el casal emocional que ens ocupa.

Un casal es una experiència educativa de primer ordre caracteritzada per tenir una durada relativament curta, en un ambient o mitjà desconegut on no hi ha professors entesos de forma tradicional i on la família juga un paper força secundari. No obstant, els seus efectes acostumen a deixar una empremta vital important i contribueixen, indiscutiblement, en el seu procés maduratiu.

Avaluar una experiència d'educació emocional dins de l'àmbit de les activitats d'oci (educació no formal) infantil i juvenil durant els casals d'estiu a Espanya és un fet inèdit i gairebé inaudit en la recerca científica

En aquest treball es presenten els resultats de l'avaluació del Mètode d'Educació Emocional de la Granja aplicat a un projecte de casal d'estiu. La Granja Escola de Santa Maria de Palautordera es defineix com un espai que utilitza l'educació emocional com a eina per educar, i on la convivència es converteix en una experiència positiva pel record dels qui passen per ella.

## Desenvolupament

### *El programa educatiu del casal emocional d'estiu*

En aquest treball s'estudien els efectes del casal emocional d'estiu entès com a projecte innovador, desenvolupat durant l'estiu del 2017 de manera pràctica i vivencial, mitjançant jocs, dinàmiques i activitats amb un repte a assolir, i on s'utilitzen recursos com els cavalls de doma natural, instal·lacions d'aventura al bosc o animals de granja.

El casal d'estiu es va desenvolupar entre el 25 de juny i el 28 de juliol, en horari de 9:30h a 17:30h, de dilluns a divendres. Cada setmana es treballava de forma intencional sobre una competència emocional. Durant els matins els nens i les nenes participants realitzaven activitats educatives explícitament pensades per desenvolupar la competència emocional que corresponia, i a les tardes es realitzaven activitats amb una vessant més

lúdica i sense el component explícit formatiu com anar a la piscina, explicar contes, participar en els jocs d'aigua, fer activitats amb què també es vetllava pel desenvolupament d'hàbits de vida saludable, com endreçar l'espai de les habitacions, revisar les motxilles sent responsables de la seva roba, a més de tenir un espai de tranquil·litat després de dinar per fer els deures (quadern d'estiu).

El programa educatiu emocional preveu el desenvolupament en les cinc competències definides per Bisquerra i Pérez (2007, pp. 9-12):

1. Consciència emocional
2. Regulació emocional
3. Autonomia emocional
4. Competències socials
5. Competències per a la vida i el benestar

Els grups d'infants s'organitzaven per edats i prenent com a referent els cicles d'educació primària: cicle mitjà (3r i 4t) i cicle superior (5è i 6è). Les competències emocionals i les socials es van anar treballant segons es detalla a la Taula 1:

Taula 1. Continguts d'educació emocional treballats en funció dels grups i les setmanes.

Setmana/Cicle	Cicle mitjà: 3r-4t	Cicle superior: 5è-6è
Setmana 1	Autonomia	Autoconeixement
Setmana 2	Autoestima	Confiança
Setmana 3	Confiança	Autonomia
Setmana 4	Competències socials	Responsabilitat i creativitat
Setmana 5	Respecte	Què he après?

Font: Elaboració pròpia.

### El Mètode La Granja

El mètode que utilitzem per educar les competències emocionals és totalment pràctic i vivencial amb un alt impacte emocional en els nens i els joves, el qual s'ha basat en l'assaig, la prova, l'encert i l'error amb milers d'infants de totes les edats (de 3 a 17 anys) i després de dotze anys d'experiència.

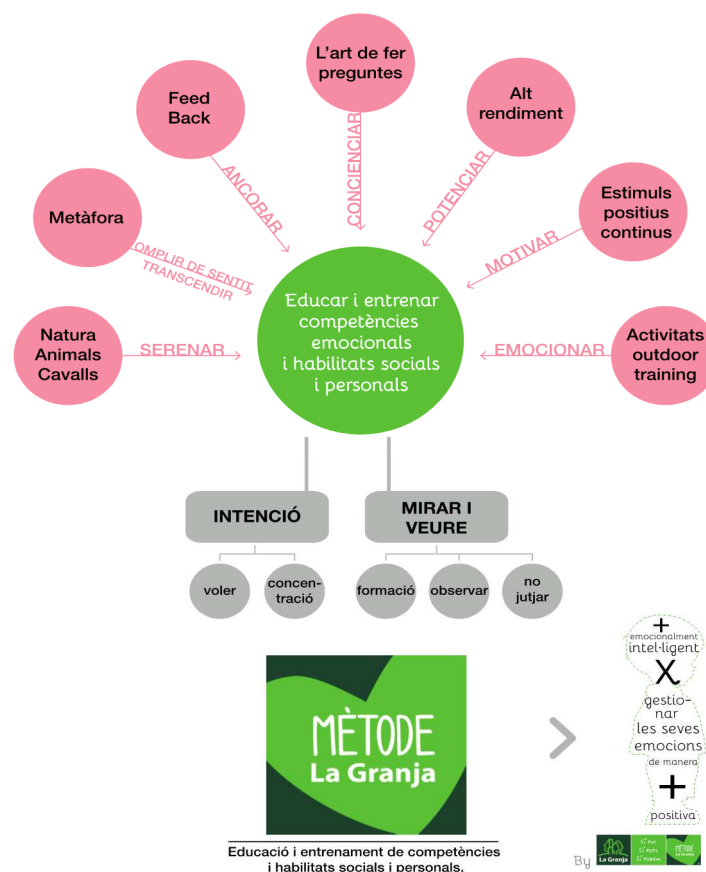
El Mètode La Granja (Figura 1) s'emmarca en el marc teòric de Bisquerra i Pérez (2007) i es basa en realitzar activitats *outdoor training*, llençant un repte amb la intenció d'emocionar, ja que hem observat al llarg dels anys que sense emoció no hi ha interiorització dels aprenentatges en els nens (Krathwohl, 2002). A més, es llencen estímuls positius de manera contínua per provocar l'emoció més motivadora que tenim els humans: l'alegria, la qual ajuda a activar els nois, fins i tot aquells més apàtics. Es persegueix potenciar el resultat gràcies a l'alt rendiment durant el programa que se'ls

proposa, amb activitats curtes que evitin l'avorriment i amb una actitud per part de l'educador de concentració i consciència plena per aprofitar tot allò que passa i tot allò que falta durant cada activitat. Com a complement, les eines del *coaching*, com l'art de fer preguntes i el *feedback*, permeten al participant prendre consciència, interioritzar i ancorar els coneixements derivats del pas pel casal emocional i l'aplicació del Mètode.

La metàfora també forma part del Mètode, doncs ajuda a treballar des de l'inconscient de cada infant facilitant l'entesa. Així mateix, amb les transferències d'allò que passa a l'activitat a aspectes de la seva vida a casa o a l'escola s'aconsegueix ampliar i transcendir l'aprenentatge, trobant-li un sentit ressonant per a cada participant.

A tot això cal afegir que la natura, el bosc i els cavalls de doma natural són altres elements del *Mètode La Granja* que contribueixen a asserenar als infants i joves, doncs mai, com des de fa uns anys, havíem observat tanta acceleració en ells. Cal asserenar-los perquè puguin apropar-se a l'autoconeixement i a la consciència emocional, i així obtenir resultats de millora en les competències emocionals.

Figura 1. Representació del *Mètode la Granja*



Font: Elaboració pròpia

A continuació s'exposen, de forma gràfica, alguns exemples d'activitats que permeten percebre com es desenvolupa el *Mètode La Granja*:



Figura 2. Lideratge amb el cavall.



Font: Elaboració pròpia

Figura 3. Circuit de l'equilibri.



Font: Elaboració pròpia

A la Figura 2 es pot observar com es treballa de manera vivencial la competència de lideratge que porta implícita l'autoestima i la seguretat personal. El cavall no segueix a l'infant si aquest no es mostra segur i confiat en si mateix. El treball d'aquesta activitat comença per un autoreflexió: què penses sobre tu?, per quin motiu creus que el cavall t'hauria de seguir?, tu et seguiries a tu mateix?

A la Figura 3 es mostra el circuit de l'equilibri que permet reflexionar sobre l'equilibri de diferents sistemes socials de la vida, experimenten amb la plataforma l'equilibri d'un sistema gran (símil d'una classe o aula), d'un sistema mitjà (la família) o del seu propi (ells mateixos).

Figura 4. Navegar en equip.



Font: Elaboració pròpia.

En la darrera imatge (Figura 4), es mostra una activitat en la qual s'experimenta què es necessita per treballar en equip i que les barques no s'enfonsin a l'aigua de la piscina. Cal organització, planificació, lideratge, i cuidar la manera de comunicar-se entre ells per aconseguir el repte proposat: passar d'una barca a l'altra sense naufragar.

Cal destacar el fet que La Granja vulgui que els infants continuïn treballant l'educació emocional a casa, amb la família, motiu pel qual inclou als pares i les mares dins del casal



mitjançant petites activitats que convidem que facin a casa, com la lectura del conte terapèutic que edita cada estiu, i enviant recursos i idees per inspirar a les famílies i convidar-les a què segueixin utilitzant les eines de l'educació emocional durant la resta de l'any.

### L'estudi realitzat

Amb l'objectiu d'avaluar els efectes del pas pel casal emocional d'estiu es va realitzar un estudi quasi-experimental en el qual s'estudiava la variació en els nivells de competència emocional i d'ansietat dels infants d'entre 8 i 12 anys, entre la situació inicial i la final a la participació en el casal.

Els participants no van estar escollits a l'atzar, sinó que són els nens i les nenes inscrits pels seus pares en els casals d'estiu.

En tot moment s'han respectat la confidencialitat de les dades i els estàndards ètics requerits en el treball amb éssers humans. Totes les famílies han estat informades i han tingut dret a exercir l'oposició a la participació dels seus fills o filles en la recerca.

La mostra va estar formada per 91 nens i nenes amb edats compreses entre els 8 i els 12 anys, estudiants de cicle mitjà i superior d'educació primària. Pot veure's la distribució de la mostra a la taula següent:

Taula 2. Distribució de la mostra per edat i gènere.

		Gènere			
		Noi	Noia	Total	%Total
Edat	8	5	3	8	8,8%
	9	14	12	26	28,6%
	10	6	10	16	17,6%
	11	19	10	29	31,9%
	12	7	5	12	13,2%
Total		51	40	91	

Font: Elaboració pròpia.

Per recollir dades sobre els nivells de competència emocional s'ha aplicat el qüestionari de desenvolupament emocional per a nens (CDE-9\_13) elaborat pel GROU d'acord amb el marc teòric de Bisquerra i Pérez (2007). Es tracta d'una escala de tipus Likert d'onze punts que consta de 38 ítems i el seu índex de consistència interna segons el coeficient alfa de Cronbach és de 0,85. Ofereix una puntuació global de la competència emocional i puntuacions parcials per a cadascuna de les dimensions: consciència, regulació, autonomia, competència social i competències per a la vida i el benestar.

Per avaluar els canvis en la disminució de l'ansietat s'ha utilitzat el qüestionari elaborat per Spielberger (1989). Aquest està format per dues escales de 20 ítems cadascuna que avaluen, respectivament, l'ansietat tret i l'ansietat estat.

A més d'això, al finalitzar l'estada al casal es va preguntar als infants sobre els aprenentatges fets al casal i que consideraven útils, i per quin motiu ho consideraven. Les respostes a aquestes qüestions han permès completar i confirmar els resultats obtinguts amb els qüestionaris, donant-los la riquesa de l'exploració de significats personals respecte a l'experiència.

### Resultats

Totes les dades quantitatives s'han tractat utilitzant el processador estadístic SPSS v.21

*Impacte sobre les competències emocionals*

Taula 3. Canvis en les competències emocionals entre la situació inicial i la final.

	Mitjana	Desviació típ.	Sig.	d Cohen
Pre-Total Comp. Emocional	6,85	1,01	<b>0,000</b>	<b>,31</b>
Postest_Total	7,18	1,12		
Pre-Consciència	7,36	1,44	0,051	<b>,14</b>
Postest_Consciència	7,57	1,47		
Pre-Regulació	5,88	1,48	<b>0,000</b>	<b>,34</b>
Postest_Regulació	6,38	1,46		
Pre-Autonomia	6,88	1,32	<b>0,002</b>	<b>,27</b>
Postest_Autonomia	7,27	1,28		
Pre-Compsoci	6,62	1,60	<b>0,001</b>	<b>,29</b>
Postest_Compsoci	7,09	1,63		
Pre-Cvida	7,57	1,25	0,400	<b>,07</b>
Postest_Cvida	7,67	1,47		

Font: Elaboració pròpia.

Tant en la competència emocional total com en les cinc dimensions de la competència emocional (consciència, regulació, autonomia, competència social i competències de vida i benestar), les puntuacions en la fase post-test, és a dir, després de la seva participació en el casal, han augmentat. Així doncs, podem suposar que el pas pel casal ha tingut un efecte en la millora de la competència emocional i en cadascuna de les dimensions que la integren.

No obstant, s'ha procedit a aplicar proves estadístiques de contrast de mitjanes per tal de poder estar segurs que les diferències observades són significatives.

Després de comprovar que la mostra s'ajusta a la corba normal i variàncies similars s'ha procedit a efectuar el comptes entre les mitjanes d'acord amb el que presentem a la Taula 3. Posteriorment, s'ha calculat la magnitud dels canvis.

S'observa que la millora en la competència emocional total es produeix amb un nivell de significació de 0,000 per la qual cosa podem afirmar que hi ha diferències significatives entre l'abans i el després del casal en els nivells de competències emocionals dels infants participants. Aquestes diferències són a favor de la situació final, és a dir que hi ha hagut una millora de les competències, ja que, tal com es pot veure a la taula, s'ha passat d'un nivell 6,85 a un 7,18 sobre 10.

Quan analitzem el progrés en les diferents dimensions avaluades, s'observa que en tots els casos, menys en competències de vida i benestar i consciència emocional, els canvis

apreciats són estadísticament significatius amb una probabilitat que oscil·la entre  $p < 0,05$  i  $p < 0,001$ , també a favor de la situació final, és a dir indicant una millora en el nivell de competència. En el cas de les competències de vida i benestar i consciència emocional, tot i que les diferències no són estadísticament significatives ( $p = 0,400$  i  $p = 0,051$  respectivament), sí s'observa que la tendència de les puntuacions indiquen un lleuger progrés en positiu.

Un cop detectades les diferències significatives, s'ha procedit a calcular la magnitud d'aquest canvis. Per fer-ho, s'ha estudiat la  $d$  de Cohen<sup>6</sup>. D'acord amb els resultats podem parlar de canvis similars als que són habituals com a conseqüència de processos formatius, amb magnitud propera a ,30 en la competència emocional total i en les dimensions de regulació, autonomia i competència social i canvis insignificants o nuls pel que fa a consciència emocional o competències de vida i benestar.

### **Impacte sobre l'ansietat**

D'acord amb els resultats que podem observar a la Taula 4, s'ha produït una disminució en l'ansietat estat amb un nivell de significació de  $p = ,003$ , motiu pel qual podem afirmar que hi ha diferències significatives entre l'abans i el després de la participació al casal en els nivells d'ansietat estat dels infants participants. Aquestes diferències són a favor de la situació final, és a dir que hi ha hagut una disminució de l'ansietat passant d'un nivell 27,31 a un 25,71.

Taula 4. Canvis en l'ansietat entre la situació inicial i final.

	Mitjana	Desviació típ.	Sig.	$d$ Cohen
PD-STAIC-ESTAT	27,31	5,25	,003	32
P_PD-STAIC-ESTAT	25,71	4,60		
PD-STAIC-TRET	14,00	6,99	,004	25
P_PD-STAIC- TRET	12,30	6,62		

Font: Elaboració pròpia.

Quan analitzem el progrés en l'ansietat tret veiem que, curiosament, també s'observa un canvi estadísticament significatiu amb una probabilitat  $p = ,004$  i també a favor de la situació final, és a dir, indicant una disminució del valor inicial (14,00) al final (12,30), el que significa una millora en l'ansietat tret dels nens i les nenes participants.

Un cop detectades les diferències significatives, s'ha procedit a calcular la magnitud d'aquests canvis. Per fer-ho, s'ha estudiat la  $d$  de Cohen que es presenta a la Taula 4. Podem parlar de canvis molt similars als que són habituals com a conseqüència de processos formatius, amb magnituds pròximes a 30.

### **Percepció dels aprenentatges realitzats i de la seva utilitat**

Les preguntes obertes incloses al qüestionari s'han processat manualment, ja que el volum de dades era força manejable. Les respostes han estat analitzades de forma

<sup>6</sup> [http://www.psychometrica.de/effect\\_size.html](http://www.psychometrica.de/effect_size.html)

iterativa, partint de la realitat o del món interior dels infants, que es posa de manifest a les seves respostes. És a dir, hem fet una anàlisi de contingut manifest, inductiu. Aquest fet és especialment destacable perquè els grans blocs i les seves categories han coincidit amb el plantejament de la intervenció, el model teòric i els resultats de l'anàlisi quantitatiu.

La proposta de categorització final es mostra a la Taula 5. A més a més de les dues primeres columnes on surten els blocs i les seves categories, a la tercera hi apareix la quantitat de nens i nenes que han donat un comentari relacionat amb aquesta categoria. S'ha afegit una quarta columna on s'ha fet la correspondència amb la dimensió segons el model teòric de desenvolupament emocional.

Taula 5. Categorització de preguntes obertes.

Blocs	Categories	Freqüència d'aparició	Dimensió Model teòric
Apoderament personal	gestió emocional	13	Regulació
	confiança en si mateix	11	Autonomia
	esforç	8	
	optimisme i felicitat	6	Competència de vida i benestar
	altres	8	
Subtotal Apoderament Personal		46	
Relació amb altres	confiança en els altres	14	Competència social
	fer amics i amigues	12	
	treball en equip	8	
	respecte als altres	9	
	desenvolupament de l'empatia	6	
	altres	15	
Subtotal Relació amb els altres		64	
Habilitats generals	oci i lleure	8	
Total respostes		118	

Font: Elaboració pròpia.

Sota el bloc anomenat «Apoderament personal» s'inclouen les respostes que enfilaven cap a l'enfortiment personal, totes aquelles competències emocionals que feien referència a la millora d'un mateix, i que han acumulat 46 respostes. Fem la transcripció d'alguna especialment significativa i que il·lustra bé la categoria.

Exemple de resposta relacionada amb el **procés de regulació**:

«He après que quan tinc por alguna cosa la he d'afrontar i no tenir por» (Noia 1. 9 anys).

Exemple de comentari relacionat amb la confiança en sí mateix i l'esforç:

«A guanyar la confiança de mi mateix» (Noi 2. 11 anys).

Comentari relacionat amb l'optimisme i felicitat:

«He après a viure la vida amb més optimisme, menys perfeccionisme i també a gaudir-la més»  
(Noi 3. 9 anys).

Sota el bloc anomenat «Relació amb altres» s'inclouen les respostes que tenien a veure amb l'enfortiment de competències emocionals que faciliten la creació de vincles amb els altres. En aquest cas, s'han acumulat 64 respostes. Fem la transcripció d'alguna especialment significativa i que il·lustra bé la categoria.

Exemple de resposta relacionada amb la **confiança en els altres**:

«Si tu no confies amb els altres els altres no confiaran amb tu» (Noi 4. 9 anys).

Exemple de comentari relacionat amb **fer amics i amigues**:

«Que fer amics es fàcil quan comences a parlar amb ells» (Noia 5. 9 anys).

Exemple de respostes relacionades amb el **treball en equip**:

«El que he après a la granja i em serà útil a la meua vida es el treball en equip» (Noi 6. 12 anys).

Comentari exemple del **respecte als altres**

«Jo aquest any he après ha tenir més confiança amb mi mateixa, ser més flexible amb la gent, i mai faltar el respecte als meus companys i la gent del voltant» (Noia 7. 11 anys).

Exemples de respostes relacionades amb el **desenvolupament de l'empatia**:

La veritat que he après moltes coses a La Granja perquè porto bastants anys aquí, però puc dir algunes coses que he après a el llarg de aquets anys: se controla més la meua ira (que es molt forta), també he après a enfrontar-me a les meves pors i treure la meua valentia, també a ser més oberta i tenir molta més empatia de la que tinc (Noia 8. 12 anys).

«A confiar més, a emfatitzar amb els companys, a pensar el que pot passar i ser més optimista»  
(Noi 9. 12 anys).

Sota el bloc anomenat «Habilitats generals» s'inclouen algunes respostes (8) que no feien referència directa al desenvolupament de competències emocionals. Així doncs, les hem agrupat sota aquest títol perquè parlaven majoritàriament de l'aprenentatge de l'hípica, fer cabanes amb troncs dins del bosc, entre d'altres.

«He après a escalar, a anar en barca i construir cabanes» (Noi 10. 10 anys).

## Conclusions

En els darrers anys s'han multiplicat les accions educatives pels períodes de vacances escolars i, entre elles, els casals educatius són una de les fórmules més populars. De casals educatius n'hi ha de molts tipus: esportius (en una gran varietat d'especialitats esportives), multi-aventura, medi-ambientals, artístics, històrico-culturals i també alguns que pretenen el desenvolupament de valors i competències personals i relacions interpersonals.

En tots els casos es dona per bo que aquests casals posseeixen efectes formatius en els infants, però generalment són activitats que, tot i estar intencionalment programades, no inclouen l'avaluació dels aprenentatges produïts en els infants participants, simplement en algunes ocasions es realitza una avaluació de la seva satisfacció o de la de les seves famílies.

En aquest estudi s'ha posat en evidència que les activitats educatives en el temps de lleure poden ser molt útils per produir canvis en el desenvolupament emocional dels nens i les nenes.

L'ambient distès, compartir amb altres infants, fixar-se objectius comuns i fer esforços conjunts per assolir-los afavoreixen el desenvolupament personal, la confiança en si mateix i en els altres. L'experiència viscuda permet una visió més global, i el desenvolupament de l'autonomia personal, a més a més de facilitar l'aprenentatge de l'amor i del respecte per la natura.

Aquests resultats donen sentit al dia a dia a La Granja i coincideixen amb les valoracions qualitatives relacionades amb la percepció dels aprenentatges i de la seva utilitat, de la majoria dels 10.000 infants que, amb les seves escoles, passen per la Granja cada any gaudint de les activitats *outdoor training* amb cavalls i animals de La Granja reglades i organitzades seguint el *Mètode La Granja* (Gutiérrez, 2014).

D'acord amb la recerca efectuada, l'ús del *Mètode La Granja* obté resultats significatius, tant en l'estudi quantitatiu com en el qualitatiu, evidenciant l'aprenentatge de competències emocionals. Així, el *Mètode La Granja* posat al servei de l'educació en l'àmbit del lleure dona com a resultat el canvi significatiu de diverses competències emocionals en els nens i els joves com, per exemple, que siguin més conscients de les emocions que senten sabent perquè serveix cada una i poder-la regular (regulació emocional). L'autonomia dels infants surt reforçada gràcies a l'augment de la seguretat i la confiança en si mateixos que es treballa intencionadament durant les activitats, donant-los eines (paciència per persistir i esforçar-se) i recursos personals (regular la frustració) per fer coses que abans no feien o que ni tan sols intentaven perquè creien que no podien, impactant positivament en l'autoestima. Respecte a les habilitats socials (fer amics, desenvolupar l'empatia, confiar en els altres, treballar en equip, etc.) són altres aspectes apresos i que els seran útils en el futur.

## Bibliografia

- Bisquerra, R., i Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Gutiérrez, C. (2014). *Palabras de Niño*. Santa Maria de Palautordera: Plataforma Editorial.
- Krathwohl, D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.
- Mellado Santamaria, A., i Mellado Santamaria, J. L. (2006). El campamento como medio educativo. *Revista de Estudios de Juventud*, 72, 25-37.
- Spielberger, C. D. (2009). *Cuestionario de autoevaluación ansiedad estado-rasgo en niños* (STAI-C; 4ª ed.). Madrid: TEA Ediciones.
- Trilla Bernet, J. (1997). *La Educación Fuera de la Escuela*. Madrid: Ariel.

## Tengo derecho a sentir. Una propuesta de buenas prácticas en desarrollo socioemocional

### I have right to feel. A good practices proposal in socioemocional development

Ramiro A. Ortégón Delgadillo; Javier Castillo Rubio; Oriol Julià Aguarón; Carles Porrini i Cubells; Laura Torrella Llauger; Gabriela Bunduc

[equipseer@salutieducacioemocional.com](mailto:equipseer@salutieducacioemocional.com)

Equip SEER (Salut i Educació Emocional)

**Resumen.** Presentamos una propuesta que desde la educación emocional y, a través de un enfoque de derechos de la infancia, trabaja el derecho a sentir como elemento clave del desarrollo socioemocional desde el entrenamiento de la consciencia emocional. Con una mirada integral del ser humano y a través de una mirada de desarrollo saludable de la personalidad proponemos como buena práctica el trabajo de un taller o unidad didáctica que presente elementos que ayuden al crecimiento personal en relación al sentirse.

A través del Modelo SEER de Desarrollo Socioemocional ponemos en juego la Metodología VRT (Vivencia – Reflexión - Transferencia) como elemento clave para la creación de dinámicas y actividades que promuevan el entrenamiento de la escucha, la atención y la observación de las diferentes formas de sentir.

La puesta en práctica de este trabajo de amplitud es en sí misma una propuesta que ya desde el lenguaje y la mirada trabaje en el participante el autoconocimiento, la escucha interna y la comprensión del yo interior, más allá de todos los elementos que me dicen cosas de mí, todos aquellos elementos que puedo sentir.

**Palabras clave:** Desarrollo Socioemocional, Educación Emocional, Consciencia Emocional, Derechos Infancia.

**Abstract.** In this document, we present our proposal that -from emotional education and, through a focus on children rights- works on the right to feel as a key element of the social and emotional development from the training of the emotional consciousness. With a comprehensive view of human being and through a look on the healthy development of the personality, we suggest, as a good practice, to do a workshop or a teaching unit in order to present elements that help personal growth relative to feelings and self-awareness.

Through SEER Socioemotional Development Model we come down with the VRT Methodology (Experience - Reflection – Transfer) as key element to create dynamics and activities that promote the training of listening, attention and observation of the different ways of feeling .

The implementation of this complex work is in itself a proposal that the work on self-awareness, inner listening and understanding of the inner self starts within the participants from language and their inner observation, beyond all the elements that tell one things about oneself, all those elements that one can feel.

**Key words:** Emotional Development, Emotional Education, Emotional Awareness, Children's rights.

### Introducción

A raíz de la necesidad de trabajar con un enfoque de derechos de la infancia en conexión directa con la educación emocional y el trabajo de consciencia del sentir, en 2017 nace



una propuesta de trabajo dentro de las aulas a la que llamamos “tengo derecho a sentir”. Dicha propuesta coincide con el veinte de noviembre, día internacional de los derechos de la infancia por Naciones Unidas, a día de hoy se extiende a los proyectos de desarrollo socioemocional que desde Equipo SEER (Salud y Educación Emocional) llevamos a cabo dentro de las aulas.

La mirada integral del ser humano nos permite, en conjunción con el trabajo de la consciencia del sentir, la comprensión desde la escucha de cada una de nuestras cinco dimensiones (social, energética/espiritual, emocional, mental y física). A través de una mirada Montessori en cuanto a la escucha del propio desarrollo de nuestros diferentes cuerpos, y comprendiendo una mirada holística de cada salud del ser humano, damos respuesta desde la consciencia a las diferentes dimensiones del sentir en cada cuerpo (sentir la relación, los estados de ánimo, las emociones, los sentimientos y las sensaciones).

El trabajo dentro de las aulas desde la educación emocional toma como referencia el “Modelo SEER de desarrollo socioemocional”, esta mirada propone un trabajo pedagógico a través de cuatro conceptos claves de crecimiento personal, el primero de los cuales hace referencia a la “consciencia emocional”, más ampliamente entendida como consciencia del sentir. El trabajo de la consciencia pretende aportar al desarrollo del participante una mirada amplia sobre la comprensión de su realidad humana y por ello propone, a través de diferentes dinámicas y actividades, vivenciar experiencias significativas para el crecimiento consciente en cuanto a la escucha de cada uno de los cuerpos.

Para poder realizar una propuesta como esta es necesario trabajar como facilitadores/as dos ideas ampliamente, por un lado es imprescindible el desarrollo lingüístico y de escucha interna en relación a la diferencia entre sentir las sensaciones en el cuerpo físico, las emociones en la dimensión emocional, los sentimientos en la zona más racional de nuestra mente, los estados de ánimo en nuestro cuerpo energético o espiritual y el sentir las relaciones como elemento clave del sentir en conexión con el entorno. Así mismo, es importante poder contemplar metodologías docentes que permitan, a poder ser, de forma gamificada y entretenida, experimentar vivencialmente y de forma significativa elementos de esta escucha sentida de la mirada del interior. SEER utilizamos la Metodología VRT (vivencia – reflexión – transferencia) como el canal idóneo para dicho trabajo.

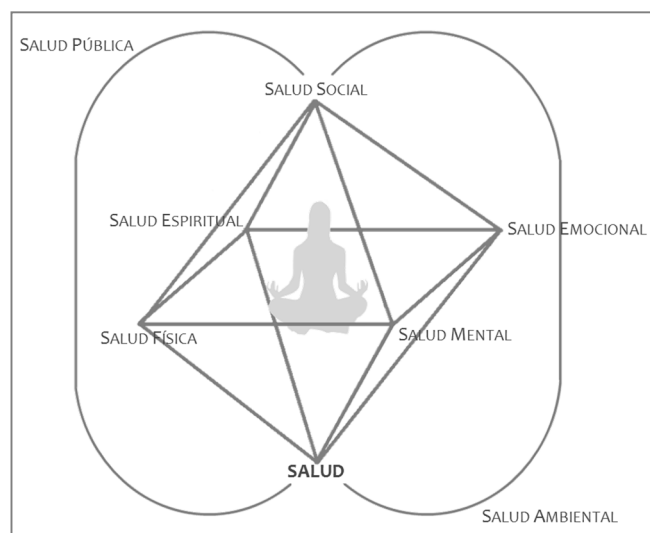
### **Construcción de la mirada integral del ser humano**

Gracias a la petición de un taller de educación emocional con enfoque de derechos en la infancia creamos la propuesta de trabajo “tengo derecho a sentir”. Un taller de desarrollo socioemocional que propone diferentes dinámicas, cada una de ellas a fin de trabajar la consciencia en el sentir cada cuerpo o dimensión humana. Para poder construir dicho espacio ha sido necesario un proceso de comprensión de, para nosotros, algunos conceptos e ideas claves que nos han hecho llegar a este nivel de entendimiento sobre el trabajo de la consciencia emocional desde una mirada integral.

### Las cinco dimensiones humanas

Desde una lectura de salud, a lo largo de los años hemos observado una evolución en la comprensión del ser humano. Engel (1977) en un análisis del modelo biomédico que partía en un inicio de la dualidad mente-cuerpo postulaba las ventajas de la transición hacia un modelo que comprendiera la realidad biopsicosocial del ser humano. Dicha evolución de mirada incorporó en la definición de salud la relación cuerpo físico, mental y social. Las dimensiones humanas, por tanto, se definían claramente en tres, la biológica (cuerpo físico), la psicológica (mente) y la social (persona). En los años 80 la OMS incluyó la dimensión espiritual (Hernán, Morgan, y Mena, 2010) (Guirao, 2013). Y años más adelante, comprendimos que la “psique”, no sólo podía ser vista como mente, sino que comprendía mente y emoción. Así pues, el ser humano comprendería la dimensión física, mental, emocional, espiritual y social. Una visión global, integral y holística de nuestra realidad humana.

Figura 1. Dimensiones humanas, salud integral. Fuente: Ortegón, R (2016). Desarrollo de la metodología VRT en educación para la salud y educación emocional.



La visión global de la realidad humana desde la salud entra en coherencia con otras miradas de la comprensión del ser, desde la concepción dimensional que adopta el desarrollo personal, por ejemplo, en la Gestalt (Naranjo, 2004), hasta la concepción de cuerpos de la mirada Montessori (Calderón y Frutos, 2013). Todas ellas enfocadas en cinco constructos, uno más sistémico o relacional (dimensión social), y cuatro pilares fundamentales del plano humano (Ver: ilustración 1).

Il·lustració 1. Consciencia de cuerpos espacio Montessori.



Fuente: Eli La Célula (Espacio de acompañamiento Montessori)

### Elementos para la construcción de la propuesta pedagógica

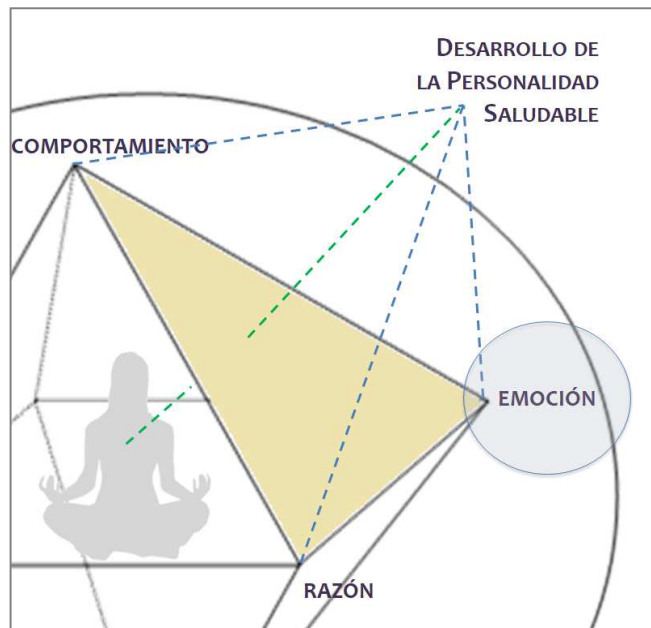
En la creación del taller ha sido imprescindible tener presentes la mirada (desarrollo de la personalidad saludable) y el modelo (modelo SEER de desarrollo socioemocional) desde el cual se propone la acción educativa entorno a la pedagogía de las emociones, así como la metodología docente (metodología VRT).

#### Desarrollo de la personalidad saludable

La mirada de desarrollo saludable de la personalidad toma como referencia el trabajo educativo del “sentir” más el “pensar” y el “hacer” (Ortegón, Porrini y Julià, 2015). El equilibrio, coherencia, adaptabilidad y armonía de los elementos del triángulo de la personalidad de la psicología (ver: figura 2) a través de las influencias de la psicología positiva en cuanto a generar espacios que permitan desarrollar el bienestar y la felicidad (Seligman, 2005), así como la integración de un modelo salutogénico (Antonovsky, 1987) en la educación, permiten hacer accesible la promoción de la salud en el contexto de una educación del bienestar (Lindström y Eriksson, 2011).

Trabajar para una personalidad saludable implica contemplar un modelo de salud integrado en la educación (educar para la salud). Se trata de cambiar el foco de atención en factores de riesgo o problemas para dar importancia a factores protectores, motivacionales, relacionales y de voluntad (activos para la salud). Un activo es cualquier factor o recurso que potencie la capacidad del individuo y la comunidad para mantener su salud y promover el bienestar (Morgan y Ziglio, 2007).

Figura 2. Desarrollo de la personalidad saludable.



*Fuente: elaboración propia.*

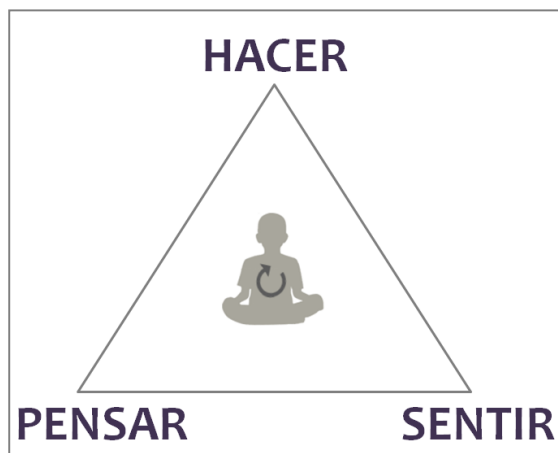
Dicho desarrollo saludable es en sí un activo que tiene como objetivo tres elementos de transferencia, la mejora en convivencia, el sentido de vida y el éxito académico. Un clima de bienestar en la escuela presenta efectos psicológicos positivos, lo que se asocia a un saludable desarrollo, individual y colectivo, que influye en el aprendizaje y disminuye las conductas desadaptativas (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

#### **Modelo SEER de desarrollo socioemocional**

El Modelo SEER de desarrollo socioemocional recoge un conjunto de herramientas que permiten al educador/a acercar a la realidad de las aulas los modelos teóricos más reconocidos en la pedagogía del interior. A través de cuatro conceptos claves de desarrollo socioemocional y el trabajo a mediante el desarrollo de la personalidad saludable, desde SEER conectamos el “Modelo de Competencias Emocionales” (GROP-UB) (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007) y la mirada de habilidades de la “Inteligencia Emocional” (Mayer y Salovey, 1990).

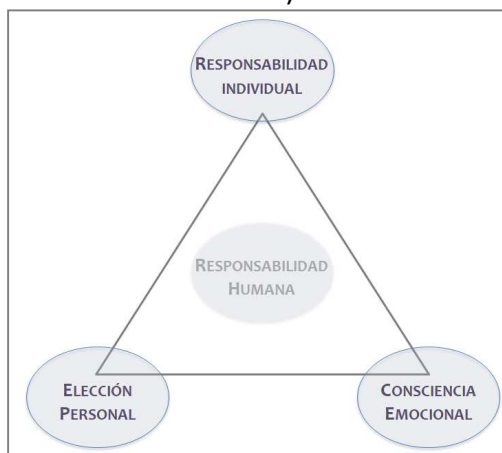
Los conceptos claves a través de los cuales se propone la acción educativa son la “Consciencia Emocional”, la “Elección Personal”, la “Responsabilidad Individual” y la “Responsabilidad Humana”. Para este taller centrado en elementos de la consciencia del sentir nos fijamos únicamente en el trabajo de la consciencia emocional en cuanto al desarrollo de habilidades relacionadas con la capacidad de tomar consciencia del sentir interior, así como de captar el clima emocional del grupo.

Figura 3. Triangulo de la Personalidad de la psicología.



Fuente: elaboración propia.

Figura 4. Conceptos claves de desarrollo socioemocional (Modelo SEER).



Fuente: elaboración propia.

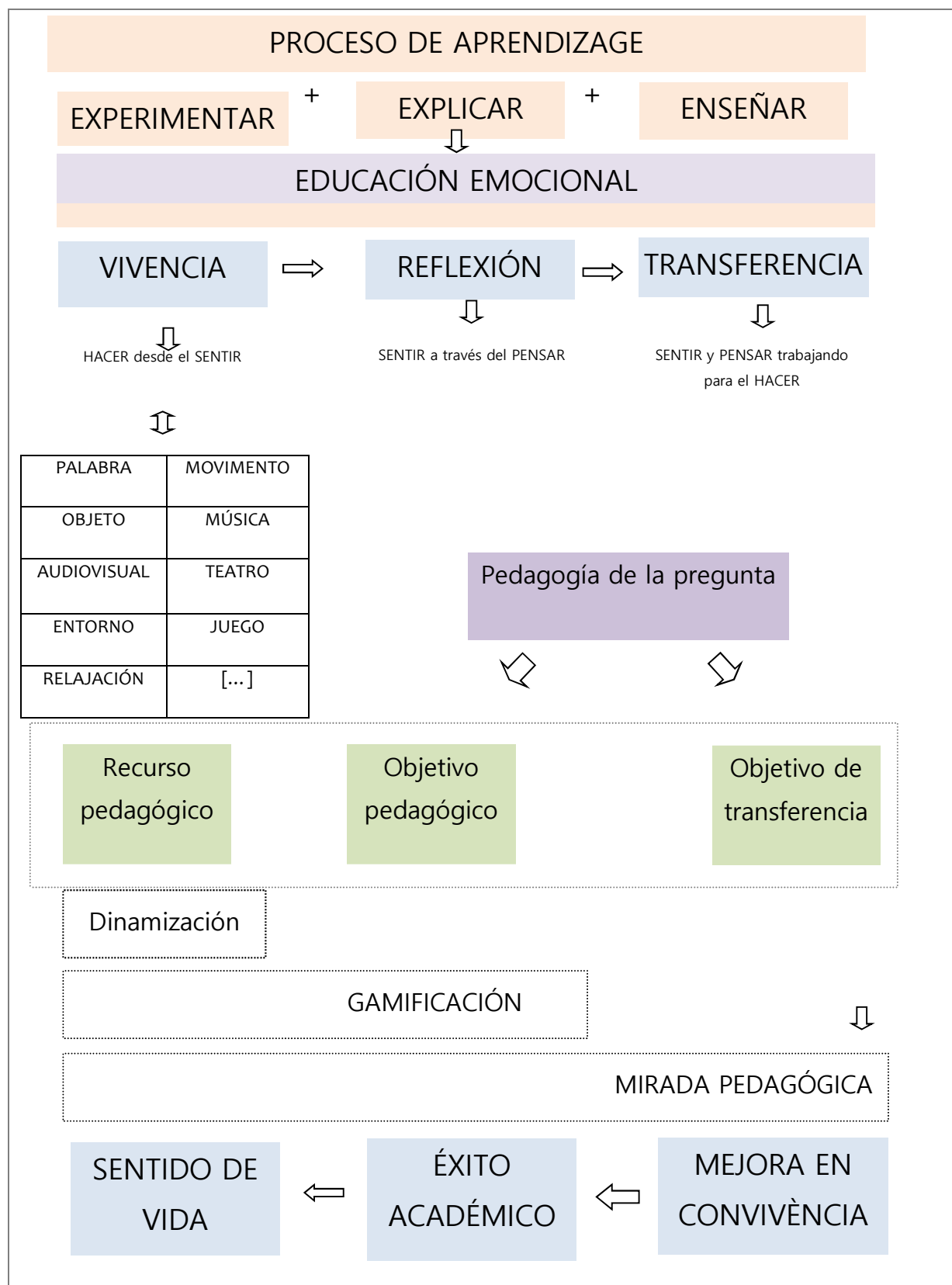
### Metodología VRT

La metodología docente es un elemento clave en la creación de una propuesta pedagógica, más si de ello depende la vivencialidad y el desarrollo emocional del participante. Entendida como la forma y manera de proceder, ordenando una determinada actividad que previamente se ha planificado hacia la consecución de unos objetivos específicos, aplicando un método o camino que debe tener características científicas; será de vital importancia a fin de potenciar dichos métodos, medios y técnicas (Sánchez-Martos, 2004).

Dicha metodología debe permitir generar oportunidades para fomentar situaciones de vida saludables y positivas para la persona y la comunidad (Pérez y Sáez, 2004), y así mismo debería poder facilitar potenciar hábitos de vida saludables mediante una educación que potencie positivamente el aprendizaje significativo (Ballester, 2002).

La apuesta de SEER para conseguir todo ello es la Metodología VRT (Vivencia – Reflexión - Transferencia), se trata de una metodología vivencial que pretende aportar la estructura necesaria para poder desarrollar una educación que nos ayude a seguir creando puentes hacia nuevos paradigmas. A través de estos tres conceptos claves se fomenta el desarrollar una educación emocional que desde la “vivencia” (recurso pedagógico), pase por la “reflexión” (objetivo pedagógico y pedagogía de la pregunta), hasta conseguir la “transferencia” (objetivo de transferencia).

Figura 5. Metodología VRT.



Fuente: elaboración propia.

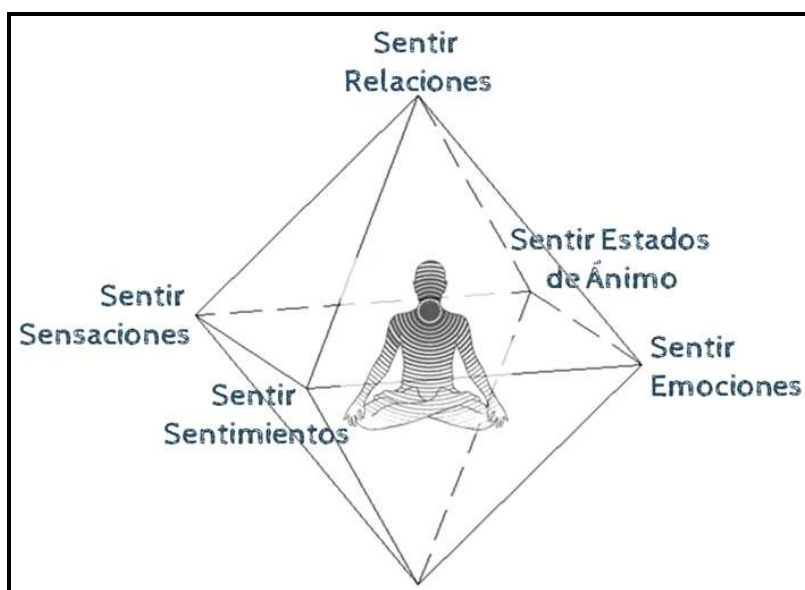
## Resultados de la propuesta de trabajo “tengo derecho a sentir”

A través de la propuesta pedagógica “tengo a derecho a sentir” proponemos generar talleres o unidades didácticas que pongan en práctica elementos que ayuden a entrenar la escucha de cada uno de nuestros cuerpos, sentirnos para que, desde el sentir, la mirada integral hacia nosotros mismos/as, tome un sentido más global.

### Las cinco formas del sentir

El ser humano puede sentir de cinco formas diferentes, de hecho, creemos firmemente que podemos sentir de una forma diferente a través de cada cuerpo. En cada una de nuestras dimensiones encontramos diferentes texturas del sentir.

Figura 6. Dimensiones del sentir.



Fuente: elaboración propia.

Estas texturas dentro de cada dimensión toman formas y colores diferentes, por ejemplo, no es lo mismo sentir una emoción que sentir una sensación, y dentro de esta diferencia, el mapa de las emociones nos regala colores y energías diferentes (alegría, tristeza, vergüenza, sorpresa...), las cuales distan de los colores y energías que encontramos en el mundo de las sensaciones físicas (frío, hambre, mareo...).

Dentro de cada cuerpo existen formas de conectarse a cada “sentir”, enfocar la atención, la escucha, la observación son herramientas conocidas del sentirse.

En el mundo de las **emociones** es imprescindible la escucha, cada una de ellas trae un aprendizaje, necesitan ser escuchadas para captar la información que nos regalan. Comprendemos desde SEER diez familias diferentes que conformarán nuestro mapa emocional: Felicidad – Amor – Alegría – Sorpresa – Vergüenza – Asco – Rabia – Tristeza – Miedo – Nervios.

En la dimensión de los **sentimientos** es fundamental separar la emoción del “sentir en la mente”. Existen sentimientos con raíces emocionales (Ejemplo: inquietud) y sentimientos que no tienen origen en la emoción, sino que lo tienen en las creencias, percepciones, expectativas... (Ejemplo: sentimiento de inferioridad).



Comprenderemos como sentimientos no originados en una emoción aquellos relacionados con raíces primigenias como: Identidad – Justicia – Territorialidad - Propiedad, entre otros.

La dimensión espiritual o energética, entendiendo con matices y amplitud los conceptos que definen este cuerpo, comprende el sentir los **estados de ánimo**, ese sentir con carga energética que aparece cuando la conjunción entre el propósito interno (sentido de vida) y el propósito externo (aquello que Ken Robinson llamó en su día El Elemento) entran en armonía o en desarmonía. Serán pues estados del “alma” la motivación y la depresión, el buen o mal humor (mirada interior, no relacional), entre otros.

En el cuerpo físico las **sensaciones** necesitan ser sensadas, muchas veces como espejo del prisma emocional (sentir la sensación = sensar). En el desarrollo infantil cuanto más realicemos un trabajo kinestésico más fácil ser aproximarnos a la comprensión del mundo interior, esa conjunción entre “emoción – sentimiento – estado de ánimo” a veces difícil de separar incluso en la comprensión adulta más consciente.

Afirmamos que en la dimensión relacional o social se pueden sentir las **relaciones**, sentimos a menudo, sino siempre el estado de la interacción con el entorno y los sistemas, y lo hacemos a través de la percepción del ambiente o el clima emocional de un grupo o de la conexión entre dos o más personas. Así pues, sentimos tensión o distensión, atracción o rechazo, enamoramiento, admiración... Incluso tenemos lenguaje para poder otorgar características a lo que relacionalmente se produce una vez unidas o relacionadas las personas; sentir cohesión, por ejemplo.

### **Actividades y dinámicas para cada forma de sentir**

La Metodología VRT propone como estructura dinamizar una “vivencia” para poder generar preguntas que lleven a la “reflexión” y así encontrar elementos de “transferencia” del aprendizaje. Para poder generar ese proceso de calidad es necesario tener claros primero los objetivos de transferencia, a partir de aquí los objetivos pedagógicos concretos y posteriormente la creación de la vivencia. Eso significa que primero debo tener claro qué quiero conseguir como metaobjetivo, luego deberé proponer objetivos pedagógicos concretos y por último crear o aprovechar dinámicas vivenciales que se adapten a mi proyección.

La **Transferencia** que proponemos dentro del trabajo de “Tengo derecho a sentir” es conseguir en el participante la visión integral de su realidad humana a través del sentir cada uno de sus cuerpos. Proporcionar un entorno de seguridad que ayude a comprender que sentir es un derecho por sí mismo y que por tanto es necesario permitírnos espacios que nos aporten el bienestar suficiente para poder trabajar la escucha del interior.

Para la **Reflexión** proyectaremos objetivos pedagógicos generales en cuanto al sentir la globalidad humana y específicos para cada dimensión. Así pues, proyectaremos como objetivo general el desarrollo de habilidades socioemocionales de la consciencia emocional como la atención, la escucha interna, la amplitud, el no juicio y la

observación. A nivel más específico trabajaremos aquellos elementos claves que permiten el sentir nuestras diferentes formas: pensamiento lateral, distanciamiento emocional, empatía, enfoque y atención, etc.

Los recursos pedagógicos de la **Vivencia** deberán comprender elementos propios de cada dimensión, por ejemplo, en la relacional será imprescindible la interacción a través del contacto entre las personas, en la física la mirada interior a través de la respiración y el sentir el cuerpo, en la emocional la capacidad de conexión con la energía de la emoción desde el despertar el movimiento interno hasta la expresión sentida de cada color de nuestro mapa emocional.

Te dejamos aquí una propuesta de vivencias explicadas levemente para que puedas hacerte una idea del trabajo que se puede invitar a realizar (ver: Tabla 1). Se trata de una propuesta para alumnado con cierta capacidad de profundización y dinámica positiva de grupo. Empieza en la consciencia del cuerpo físico y pasa por diferentes elementos hasta llegar al ámbito relacional a través del contacto:

Tabla 1. Ejemplos de dinámicas: Tengo derecho a sentir

CONSCIENCIA DEL SENTIR	Sentir cuerpo físico		<u>Objetivo pedagógico:</u> Fomentar la relajación como elemento de escucha interna a través de la respiración.
		V	<u>Dinámica:</u> Caminar mi respiración consciente Delimitaremos un espacio dentro del aula donde el grupo caminará conscientemente conectado con diferentes tipos de respiración. Propondremos dar pasos a la vez que respiramos con respiraciones superficiales, respiraciones abdominales, respiraciones costales, respiraciones dorsales. Mientras camino no me puedo tocar con nadie.
		R	¿Es fácil respirar con diferentes zonas de mi capacidad? ¿Nuestro cuerpo está conectado? ¿Es posible relajar mi cuerpo físico en movimiento? ¿Qué siente mi cuerpo cuando doy consciencia a la respiración?
		T	En mi día a día, ¿respiro consciente o inconscientemente?, La respiración más profunda es señal de bienestar ¿Qué pasa si siempre respiro superficialmente?, ¿Cómo me gustaría respirar la vida?
	Sentir cuerpo mental		<u>Objetivo pedagógico:</u> Trabajar las creencias que me limitan.
		V	<u>Dinámica:</u> Caminar mis límites Continúo caminando pero esta vez saludo a las personas del grupo a través de las ideas que se propongan: Saludar de forma injusta, saludar creyéndome inferior, saludar como nunca saludaría, saludar creyéndome superior, saludar defendiendo mi territorio, saludar protegiendo algo...
		R	¿Es fácil conectar con la energía de las propuestas?, ¿Qué dice de mí lo que he sentido en la dinámica?, ¿Cuándo me muestro así en el mundo qué pienso de mí? ¿Lo que pienso de mí construye mi personalidad?, ¿Cómo es mi respiración cuando conecto con mis límites?
		T	¿Cuándo actúo reactivamente está relacionado con mis límites?, ¿Las creencias que me limitan están relacionadas con mi reactividad?, ¿Desde dónde de mí quiero relacionarme?, ¿Puedo elegir relacionarme desde un "yo" sano?
	Sentir cuerpo emocional		<u>Objetivo pedagógico:</u> Trabajar la elección de bienestar a través de dejar ir emociones de malestar para potenciar emociones de bienestar.
		V	<u>Dinámica:</u> Mirar desde la emoción Continúo caminando, conectando nuevamente con mi respiración, para ahora mirar a las personas con las que me cruzo desde emociones concretas y en silencio, sólo me relaciono con la mirada. Propongo mirar sintiendo rabia, confianza, tristeza, ilusión, rechazo, gratitud, inseguridad, ternura...
		R	¿Es fácil conectar con mis emociones?, ¿Qué me ha sido más fácil, sentir emociones de bienestar o de malestar?, ¿Es fácil expresar la emoción sólo desde

			la mirada?, ¿Qué emoción me ha sido más difícil?
		T	¿Puedo elegir la emoción desde la que me relaciono?, ¿En mí día a día con que emociones decido conectar?, ¿Cómo respiraré mi vida si conecto con la emoción en la que quiero vivir?
	Sentir cuerpo energético		<b>Objetivo pedagógico:</b> Trabajar la percepción y la intuición como elementos de trascendencia en el sentido de la vida.
		V	<b>Dinámica:</b> Contacto sin tacto Continúo caminando, ahora cuando me encuentro con una pareja trabajo el contacto sin tacto. Proponemos diferentes formas de contactar, siempre trabajando con la mirada mutua: unir las palmas de las manos (sin tocarnos), poner mi mano izquierda en el corazón y la derecha sobre la mano de mi pareja en su corazón (sin tacto), mantener mi mano izquierda en el corazón y poner mi mano derecha en forma de caricia en la cara de mi compañero/a (sin tacto)... Pedimos al participante observar la percepción interna y externa, observar cada cambio en el cuerpo físico más allá de las sensaciones y así observar las energías que mueve la conexión con los demás.
		R	¿Qué he sentido?, ¿Existe la energía?, ¿He sentido las mismas sensaciones con cada persona?, ¿He podido observar diferentes texturas en la energía de cada persona?, ¿La vibración de cada persona afecta a mi cuerpo, ¿Qué he utilizado para poder ver en esta dinámica?
		T	¿Desde donde de mí me conecto con los demás? En mi vida... ¿Recibo más energía de la que doy?, ¿Doy más energía de la que recibo?, ¿Me siento en equilibrio?, ¿Qué puedo hacer para equilibrarme?, ¿Utilizo mi intuición lo suficiente?
	Sentir cuerpo social		<b>Objetivo pedagógico:</b> Despertar consciencia de un contacto sano, de respeto y desde la bondad.
		V	Paso del contacto "sin tacto" al contacto "con tacto". Me conecto a través de las manos con el grupo y propongo agradecer sin palabras, sólo con el contacto, todo el proceso vivido. Propongo la expresión a través de las manos (siempre desde un marco de respeto y seguridad), doy pautas concretas: Hago saber al otro con mi tacto que le respeto, le explico con diferentes texturas del tacto todos los límites que he vivido durante la dinámica, le cuento qué he descubierto de mí, le digo sin voz que lo reconozco, que es importante para mí, expreso mi gratitud.
		R	¿Cómo me siento?, ¿He podido conectar con el otro desde el respeto?, ¿Es fácil expresar sin palabras?, si pudiera poner una emoción al momento... ¿cuál sería?, cuando me relaciono así... ¿estoy relacionándome desde la mejor versión de mí?, ¿Cuál es la mejor versión de mí?
		T	En mi vida... ¿normalmente me relaciono con este nivel de profundidad?, ¿con palabras consigo expresar todo lo que expresado sin palabras? ¿Qué puedo hacer para relacionarme desde lugares más sanos para mí y para el grupo?

Fuente: elaboración propia.

### Propuesta de buenas prácticas

La promoción saludable del desarrollo socioemocional, desde la consciencia del sentir los diferentes cuerpos, se constituye como elemento de buenas prácticas en educación emocional. Creemos que crear dinámicas que ayuden a esta mirada puede aportar al educador/a un entrenamiento ideal para el trabajo de la mirada integral del ser humano, así mismo es un reto poder generar este nivel de profundidad dentro de entornos educativos que de forma saludable den respuesta en sí, al derecho a sentir, un derecho que todo ser humano debe poder descubrir desde el propio derecho a la educación integral y la vivencia de bienestar.

## Bibliografía

- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the Mystery of Health: How People Manage Stress and Stay Well*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Ballester, A. (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica, cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula*. España.
- Bisquerra, R, y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Calderón, M y Frutos, L. (2013). *Eli La Célula, proyecto de acompañamiento Montessori*. Zona de conexión.
- Engel, G.L. (1977). The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. *Science*, 196, 129-136.
- Guirao, J.A. (2013). La espiritualidad como dimensión de la concepción holística de salud. *ENE. Revista de Enfermería*, 7, 1.
- Hernán, M., Morgan, A., y Mena, A.L. (2010). *Formación en salutogénesis y activos en salud*. Escuela andaluza de salud pública, 51.
- Lindström, B., y Eriksson, M. (2011). From health education to healthy learning: Implementing salutogénesis in educational science. *Scandinavian Journal of Public Health*, 39(6), 85–92.
- Mayer J.D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey, y D.J. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators*. Nueva York: Basic Books.
- Morgan, A., y Ziglio E. (2007). Revitalising the evidence base for public health: an assets model. *Promotion & Education*, (2), 17-22.
- Naranjo, C. (2004). La vieja y novísima Gestalt: Actitud y Práctica de un Experiencialismo Ateórico. 4ª edición, editorial Cuatro vientos.
- Ortegón R.A, Porrini, C. y Julià, O. (2015). Inclusión de la educación emocional dentro del proyecto de centro, una intervención integral. En: *XI jornadas de educación emocional y familia*. Universidad de Barcelona.
- Ortegón, R.A. (2016). *Desarrollo de la metodología VRT en educación para la salud y educación emocional: Una investigación-acción participativa, Tejiendo puentes hacia un modelo salutogénico*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación de los docentes: algunas evidencias. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 15 (6), 2, 437-54
- Pérez R, Sáez, S. (2004). *El grupo en la promoción y educación para la salud*. 2ª ed. Lleida: Milenio.
- Sánchez-Martos, J. (2004). Marco conceptual de la promoción y educación para la salud. En: Marqués, F., Sáez, S., y Guayta, R. (Eds), *Métodos y medios en promoción y educación para la salud* (pp. 25-46). Barcelona: UOC.
- Seligman, M.E.P. (2005). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.

## L'educació emocional al centre de l'atenció als joves amb altes capacitats intel·lectuals

### Emotional education at the core of attention to students with high capacities

Elisabet Salvans Benítez; Núria Pérez-Escoda; Núria Rajadell Puiggròs

[esalvans@uoc.edu](mailto:esalvans@uoc.edu)

Universitat de Barcelona

**Resum.** En base a l'experiència personal i acadèmica en Altes Capacitats Intel·lectuals i en Educació Emocional sorgeix la necessitat d'investigar sobre la situació actual d'aquests estudiants i sobre la preparació i formació dels professors i demés persones involucrades en la seva atenció educativa. Però la simple recerca sobre l'estat actual de la qüestió no aporta cap millora a la vida acadèmica i emocional d'aquests estudiants. Cal fer recerca que ens permeti formular una proposta innovadora d'intervenció. La idea és la creació d'una guia orientativa per al professorat que atén aquests estudiants. L'objectiu principal és aportar coneixement als professionals dels centres educatius i convidar a les persones interessades en les altes capacitats intel·lectuals a reflexionar sobre la "urgència" de donar resposta a les necessitats específiques d'aquests estudiants. Només amb una resposta adequada a les seves necessitats, podran desenvolupar tot el seu potencial acadèmic i estar ben integrats a la societat.

**Paraules clau:** Altes capacitats intel·lectuals, educació emocional, atenció educativa, necessitats específiques, formació professorat.

**Abstract.** Based on our personal and academic experience on High Intellectual Capacities and Emotional Education, a need arises to investigate these students' current situation and on the preparedness and training of the teachers and other people involved in their educational attention. However, a basic research on the present state of the matter would not improve these students' academic and emotional lives. It is necessary to research in order to formulate an innovative intervention proposition. The idea is to create a guide to orientate the teachers dealing with these students.

The main goal is to provide knowledge to the professionals at schools and to invite those interested to reflect on the "urgency" of responding to these students' specific needs. Only with an adequate response to their needs, they will be able to unfold all their academic potential and to fully integrating themselves in our society.

**Keywords:** High intellectual capacities, emotional education, educational attention, specific needs, teacher training.

### Introducció

L'atenció a la diversitat és una exigència per als centres educatius que han de garantir l'èxit escolar de tots els alumnes. En les últimes dècades les polítiques educatives han procurat oferir una atenció a les necessitats educatives específiques de tot l'alumnat. Els estudiants amb altes capacitats intel·lectuals necessiten una atenció educativa específica, tant des d'una vessant acadèmica com emocional, i aquest és un repte que s'està plantejant als sistemes educatius. El Departament d'Ensenyament reconeix que els estudiants amb altes capacitats intel·lectuals necessiten una atenció educativa especial donat que aquests estudiants plantegen reptes importants a escoles i instituts.

Segons la resolució Ens/1543/2013, de 10 de juliol, de l'atenció educativa a l'alumnat amb altes capacitats del Departament d'Ensenyament, s'estableixen les mesures d'adequació dels processos d'aprenentatge i els programes *"d'atenció educativa que contribueixen a completar i/o ampliar els continguts normals de determinades àrees o materials, treballar els objectius de socialització i les habilitats comunicatives i a afavorir la integració de l'alumne amb el seu grup de companys"*.

En aquesta resolució es dona més importància a les necessitats acadèmiques dels estudiants amb altes capacitats intel·lectuals, que a les seves necessitats emocionals. En línies generals el plantejament teòric sembla clar. Però què passa a la pràctica? Responen les escoles de manera adequada? Què passa a la realitat del dia a dia de les escoles/instituts? Com s'aborda a l'escola/institut la detecció i acompanyament educatiu dels estudiants amb Altes Capacitats Intel·lectuals? Es disposa dels recursos i formació adients per part del professorat per assumir l'atenció d'aquest col·lectiu? Quines són les necessitats acadèmiques i emocionals dels estudiants amb Altes Capacitats Intel·lectuals? Que podem fer per millorar l'atenció dels estudiants amb Altes Capacitats Intel·lectuals des de l'escola/institut?

Tanmateix l'esmentada resolució defineix la Superdotació intel·lectual, com *"l'alumnat a partir dels 12-13 anys d'edat, que disposa d'un nivell elevat de recursos en capacitats cognitives i aptituds intel·lectuals com ara raonament lògic, gestió percentual, gestió de memòria, raonament verbal, raonament matemàtic i aptitud espacial"*. Considera que abans d'aquesta edat no es pot parlar pròpiament de superdotació intel·lectual, sinó de precocitat.

En aquesta edat de 12-13 anys l'estudiant comença a cursar l'Educació Secundària Obligatòria. I justament és l'edat de l'adolescència. Un moment en el que es succeeixen canvis importants en les persones, a nivell bio-fisiològic, en la situació particular com a individu dins de la societat i des d'una perspectiva clínica. És una etapa de transició i reestructuració vital i de desenvolupament afectiu, intel·lectual i social. També és en aquest moment quan la persona augmenta el seu interès per certes temàtiques, reflexiona sobre el propi jo i genera i/o aprofundeix el seu compromís envers noves relacions socials. És en l'adolescència quan comencen a ser autònoms, allunyant-se de la protecció dels pares, quan van construint la seva identitat personal i els companys i amics esdevenen de vital importància. És crucial que l'adolescent estigui ben adaptat al seu entorn i disposi d'unes habilitats socials prou fortes per a poder relacionar-se amb normalitat amb els seus iguals. Els professors poden intervenir i ajudar a superar l'estrès i la vulnerabilitat que provoquen els canvis vitals, especialment si es dona una problemàtica d'acceptació d'un mateix, com és en el cas dels estudiants amb altes capacitats intel·lectuals.

### **Concepte i característiques de les Altes Capacitats Intel·lectuals**

Donat que estem tractant un tema on els estudis no són gaire abundants, considerem que esdevé necessària la revisió dels conceptes, evolució històrica, autors i teories sobre les altes capacitats intel·lectuals, així com les necessitats educatives i emocionals que s'hi relacionen. El primer aspecte bàsic que es planteja sobre els estudiants amb altes

capacitats intel·lectuals correspon a la seva definició. La definició tradicional va ser proposada per un consell assessor dels Estats Units, presentada a l' "Informe Marland" l'any 1971, considerava les altes capacitats a aquella persona amb un quocient intel·lectual (QI) per sobre dels 130 punts en l'escala de Weschler.

Actualment per a la seva identificació resulta insuficient el valor del Quocient Intel·lectual (QI), i s'utilitzen a més, els anomenats tests de nivell, test de creativitat, enquestes i entrevistes a l'àmbit familiar i escolar, per tal d'obtenir una visió general de la persona, més enllà de la seva capacitat intel·lectual. Actualment es considera que, a més de tenir una capacitat intel·lectual superior a la mitjana ha de disposar d'altres característiques.

Un QI elevat equival a una capacitat intel·lectual -o acadèmica- alta però no té en compte altres característiques de caire personal o social. La intel·ligència acadèmica no assegura la superació amb èxit dels trasbalsos de la vida. Diversos autors com Gardner (1995a, b) o Goleman (1996) asseguren que el QI comporta només un 20% de l'èxit a la vida; però el 80% restant depèn d'altres factors, com la motivació personal, la persistència davant les dificultats, el control impulsiu i la demora de la gratificació i l'empatia, que formen part de l'anomenada intel·ligència emocional. L'aplicació d'aquesta intel·ligència emocional ens permet controlar les emocions. En relacionar intel·ligència amb emoció, la conducta humana augmenta el seu grau d'autonomia i s'orienta cap al seu benestar.

Tannenbaum (1983), va proposar una definició psicosocial de les altes capacitats intel·lectuals que considera el rendiment excepcional com a producte de la sobre-posició de: capacitat general, capacitat especial, factors no intel·lectuals, factors ambientals i factors fortuïts. Renzulli (1994) va incloure tres elements en la seva definició: una capacitat superior a la mitjana, un compromís en la tasca i creativitat. Aquesta definició ha estat acceptada pels psicòlegs de tot el món. Tanmateix va ressaltar la importància dels factors de personalitat i ambientals que poden influir en les altes capacitats intel·lectuals. Aquest autor sosté que la creativitat i el compromís són modificables i poden ser influïts positiva o negativament per factors de personalitat (percepció d'un mateix, estat d'ànim, caràcter, carisma, ego, energia, sentit del destí, atractiu personal, intuïció...) i per factors ambientals (estatus socioeconòmic, personalitats paternes, educació dels pares, posició familiar, educació formal, malaltia física i/o benestar, factors d'oportunitat, estimulació). El paper que juguin aquests factors en el desenvolupament acadèmic i socio-afectiu de la persona, pot ser determinant en la manifestació del comportament dels estudiants amb altes capacitats intel·lectuals, que formen un grup molt heterogeni.

La investigació científica específica en altes capacitats ha avançat en paral·lel amb la investigació bàsica sobre la intel·ligència humana. De la teoria inicial de Renzulli (1994), altres investigadors han aprofundit en els aspectes emocionals. Sánchez Manzano (1999) assenyala altres autors, com Jellen i Vedin, que situen les altes capacitats intel·lectuals en una interacció permanent dels factors cognitius amb factors emocionals: afecte, sensibilitat i empatia. Mönks (2010) va establir cinc variables rellevants en les altes capacitats intel·lectuals, totes elles de caràcter emocional: autoconcepte general, situació general dins del grup, autoconcepte escolar, estil d'aprenentatge i motivació.



A nivell social la sensació de sentir-se diferents de la resta fa que no trobin interlocutors vàlids i acabin per ser nens o adolescents solitaris, fet que realimenta de manera negativa les possibilitats de disposar d'unes bones habilitats socials i dificulta la sensació de pertinença al grup. Segons Wallace (1988) els nens amb altes capacitats intel·lectuals tenen el sentiment de ser diferents i es poden sentir desplaçats de la seva família, dels seus amics i de l'època. Això es produeix per la disincronia entre la seva edat cronològica i la seva edat mental; alhora són nens que no maduren respecte a l'esmentada edat intel·lectual sinó que ho fan d'acord amb la seva edat cronològica. Posseir unes característiques intel·lectuals superiors no és garantia d'un bon desenvolupament socio-emocional, ni de l'èxit acadèmic. La intel·ligència no és suficient per a l'èxit, doncs depèn de les oportunitats per desenvolupar-la i de la motivació.

Les característiques específiques d'aquests estudiants com el perfeccionisme, la por al fracàs, la sensibilitat extrema o bé l'humor corrosiu, els pot fer vulnerables i determinar inestabilitat emocional, falta de confiança, comportaments d'evitació, aïllament social o fins i tot assetjament escolar. En principi, els estudiants amb altes capacitats intel·lectuals estan tan ben adaptats com qualsevol altre jove, però s'han d'enfrontar a situacions que poden constituir fonts de risc per al seu desenvolupament social i emocional (Cross et al., 2016).

El desconeixement del significat de les altes capacitats intel·lectuals pot generar creences que dificultin la seva relació amb l'entorn: família, escola, companys/amics. I aquesta dificultat de relació pot desembocar en l'aparició de desequilibris emocionals.

### ***Atenció educativa i emocional en les Altes Capacitats Intel·lectuals***

De vegades els entorns educatius no són sensibles a la velocitat i al nivell d'aprenentatge i de pensament dels estudiants amb altes capacitats intel·lectuals. Quan les seves necessitats no són ben ateses apareixen dificultats que els provoquen patiment. Aquestes dificultats poden aparèixer en el context escolar, familiar, social o personal. Si endemés el medi social es mostra insolidari i negatiu, molts joves amb altes capacitats intel·lectuals poden tenir dificultats per a trobar amics.

En la família poden sorgir els primers signes d'incomprensió, desesperació i angonya tant per part del nen com per part dels pares. Els pares no compten amb els recursos necessaris per a poder fer front a la situació que se'ls presenta i sovint aprecien la capacitat del seu fill per sota de la realitat i, com a resultat, el nen tindrà tendència a manifestar-se dintre dels límits que s'espera d'ell. En aquest cas és molt possible que ho mantingui en secret, sobretot en les relacions que tenen fóra de l'escola. Això pot contribuir a que tingui el sentiment de ser diferent i es pot sentir desplaçat de la seva pròpia família i dels seus amics. Els pares han de saber que les emocions i l'intel·lecte no són dues parts separades i contradictòries sinó que estan entrellaçades. I en els nens/joves amb altes capacitats intel·lectuals tenen un efecte excepcional.

Segons Terrassier (1989), el nen elabora la representació de sí mateix amb la imatge reflectida per un entorn incapaç de reconèixer les seves capacitats. D'això resultaran inhibicions intel·lectuals i el sentiment de que la intel·ligència és una font de culpabilitat. En el grup de companys, l'estudiant amb altes capacitats intel·lectuals ha de respectar les

convencions, ja que contràriament serà rebutjat. Per a Coriat (1990), els joves amb altes capacitats amb un Q.I. per sota de 150 solen estar ben adaptats i sovint tenen el paper de líders de grup, perquè les seves capacitats encara estan a l'abast dels seus companys, que els hi reconeixen i fins i tot els envegen. Per sobre d'aquest límit, les aptituds intel·lectuals molt elevades resulten "massa" inquietants i incomprensibles i l'estudiant amb altes capacitats intel·lectuals es situa per sobre dels companys del grup i no admet el nivell tan baix de les seves converses. Això provoca que els seus companys se'n riguin i ell s'ho prengui com una persecució personal.

Sword (2005) afirma que la complexitat cognitiva d'aquests alumnes va de la mà de la complexitat emocional, que fa que les seves vivències emocionals siguin més complexes i intenses que les dels seus companys. No hi ha evidència en les investigacions que suggereixin que els nens i adolescents amb altes capacitats intel·lectuals siguin més febles emocionalment que els companys de la seva mateixa edat; però hi ha aspectes de la seva experiència de vida -degudes a les seves diferències- que els poden generar dificultats socials i emocionals, si les seves necessitats no són ben ateses. Alhora, si tenen necessitats socials i emocionals insatisfetes, no podran desenvolupar tot el seu potencial.

La identificació i l'establiment de les mesures psico-educatives apropiades de manera primerenca esdevenen la clau per a anticipar-se i evitar possibles problemes en l'àmbit personal, social i acadèmic. Sabem poc sobre si s'atenen correctament les necessitats educatives i emocionals dels estudiants amb Altes Capacitats Intel·lectuals en l'Educació Secundària Obligatoria.

Fruit de l'experiència amb joves amb altes capacitats intel·lectuals i de la revisió bibliogràfica sobre el tema, ens formulem moltes preguntes, per a les que no tenim resposta. Què va succeir perquè un estudiant passés d'estar interessat en aprendre i fer-ho de forma molt ràpida, a no suportar l'escola? Com pot ser que un estudiant amb una extraordinària predisposició per aprendre -jo fins i tot afirmaria que una gran necessitat- acabí detestant i avorrint l'escola? Què va provocar aquest canvi? Qui o què va fallar? Per què no tenia amics a l'escola, però si en altres contextos? Per què no vol recordar les experiències viscudes en l'adolescència? No és el centre educatiu un lloc d'aprenentatge i de socialització?

L'escola ha de vetllar per a oferir la millor atenció per a tots i cadascun dels i de les alumnes, i són els professors, conjuntament amb les famílies, els que han de detectar aquesta primera sospita d'un estudiant amb altes capacitats intel·lectuals. És el sistema educatiu el que ha d'oferir aquelles metodologies que assegurin un aprenentatge el més adequat i adient per a aquest alumnat. L'escola juga un paper molt important en la manera com se sentiran. A vegades, la intervenció és urgent, i en són senyals la falta d'interès, l'avorriment a l'aula, l'oblit continuat dels deures, la disminució de la participació a classe, el poc entusiasme davant les activitats escolars, la manca d'hàbits d'estudi, els problemes de conducta a l'aula, la baixa autoestima i la manca de seguretat personal i emocional, així com la poca relació amb els companys de classe o bé l'aïllament social.

Hem de fer un esforç per identificar als estudiants amb aquestes característiques i

sensibilitzar i ajudar als professionals per tal de que aquests estudiants siguin atesos de manera efectiva i afectiva. Hem de proveir al professorat i als centres educatius del recolzament necessari per tal de que puguin comprendre les seves implicacions en l'orientació del propi estudiant i del seu entorn proper. Amb el coneixement d'aquests estudiants podrem arribar a polir les discrepàncies que vagin sorgint, acostar posicions, consensuar significacions i possibles línies d'actuació. L'escola ha d'ajudar al coneixement i a l'acceptació d'aquests estudiants.

En la Teoria de les Intel·ligències Múltiples, Gardner (1995a,b) distingeix set intel·ligències, entre elles intel·ligència intrapersonal i intel·ligència interpersonal, que són les necessàries per obtenir una bona intel·ligència emocional. Per als estudiants en general, i específicament per als estudiants amb altes capacitats intel·lectuals és molt important l'educació emocional per augmentar les seves emocions positives i per posar en pràctica les fortaleces personals, amb l'objectiu de desenvolupar un major nombre d'experiències òptimes, de fluir ("*flow*") o de consciència. En el cas dels estudiants que ens ocupen encara adquireixen més importància perquè necessitaran més suport degut a les seves condicions internes (disincronia, hipersensibilitat...) i externes (incomprensió, rebuig...) amb les que es poden trobar. Les emocions i l'intel·lecte no són dues parts separades i contradictòries sinó que estan entrelaçades. I en els nens amb altes capacitats intel·lectuals tenen un efecte excepcional. Els professors han d'ajudar a utilitzar el seu intel·lecte per a desenvolupar el seu autoconeixement i la seva autoacceptació.

Una de les coses que podem fer per ajudar als estudiants amb altes capacitats intel·lectuals és acceptar les seves emocions: necessiten sentir-se compresos. Els pares i professors han de conèixer la situació especial d'aquests joves i nens i entendre que és la seva elevada intensitat emocional i la seva capacitat intel·lectual el que els provoquen problemes d'adaptació i dificultat de relacionar-se amb els seus iguals. Els hem d'ensenyar a acceptar aquesta intensitat emocional i la seva extrema sensibilitat i a no negar-les. D'altra manera es veuran diferents respecte els amics de la seva mateixa edat i amagaran els seus sentiments, provocant-los una baixa autoestima. Alhora, el desconeixement, la falta de comprensió, de sensibilitat i d'acolliment dels estudiants amb altes capacitats intel·lectuals, per part de les persones que l'envolten els pot provocar un gran sofriment. Els adults no hem d'interpretar que tinguin cap problema. No són estranys. Són diferents.

Genovard (1988) considera molt important un aspecte del desenvolupament social de l'estudiant amb altes capacitats intel·lectuals i és el fet de sentir-se acceptat i respectat tot i les seves peculiaritats. I això no sempre es dona. Alhora Mönks i Van Boxtel (1985) afirmen que els estudiants amb altes capacitats intel·lectuals són menys acceptats que els seus companys.

Per a una adequada intervenció s'hauria promoure la comunicació entre el tres actors principals de l'entorn dels estudiants amb altes capacitats intel·lectuals: pares/família, professorat/personal docent i estudiants, que els permetin fomentar el desenvolupament integral i positiu –acadèmic i emocional–.

## Objectius

- 1) Identificar les necessitats educatives i emocionals específiques dels estudiants amb Altes Capacitats Intel·lectuals dels estudiants d'Ensenyament Secundari Obligatori, per tal de poder oferir recolzament a l'escola, als professors i als estudiants.
- 2) Avaluar el grau de coneixement que tenen els professors de l'Educació Secundària Obligatòria respecte els alumnes amb Altes Capacitats Intel·lectuals.
- 3) Analitzar el grau de sensibilització dels professors, necessària per atendre i comprendre a aquests estudiants.
- 4) Identificar els elements claus a tenir en compte per tal de dissenyar diferents recursos per a l'atenció a aquest col·lectiu i en especial per reforçar la preparació de l'activitat docent del professorat de secundària, en actiu i en formació.

## Conclusions

Durant la infantesa el nen es converteix en membre de la societat. És en aquesta socialització primària en la que l'estudiant amb altes capacitats intel·lectuals pot començar a tenir problemes, donat que comporta seqüències d'aprenentatge socialment definides i, a més, perquè s'espera que tot individu tendeixi a la "normalitat".

És de vital importància ensenyar als estudiants amb altes capacitats intel·lectuals a interpretar la seva exagerada sensibilitat, cap a les coses que passen en el món, com una resposta normal. Els hem d'explicar que els seus sentiments intensos són normals en els nens que són com ells. Hem d'apreciar la seva sensibilitat, la seva intensitat i les seves passions. Ajudar-los a trobar la manera d'expressar les seves emocions intenses. Conversar sobre els seus sentiments obertament, tan dels negatius com dels positius. D'aquesta manera es podrem minimitzar la vulnerabilitat i fins i tot prevenir les possibles disfuncions i problemes com a conseqüència de pertorbacions emocionals.

Sovint els adults –família i personal docent-, temen no saber com educar l'adolescent molt capaç i no saben com reaccionar davant les seves característiques especials. Si se senten segurs dels seus coneixements sobre les altes capacitats i comprenen la persona, seran capaços de canviar les emocions negatives (estrès, ansietat), per emocions positives (tranquil·litat, alegria). Els adults que estan en contacte amb aquestes persones han de ser orientats i formats i han d'aprendre a motivar-los.

De l'anàlisi realitzat de les teories i la investigació sobre les altes capacitats intel·lectuals i l'Educació Emocional, tant en l'àmbit educatiu com en l'entorn proper de l'estudiant, és a dir la família i els amics, es desprèn la importància d' l'aprenentatge d'habilitats que millorin les competències emocionals d'aquests joves. Formen part d'aquestes habilitats l'autoconeixement, les habilitats socials, l'empatia, l'acceptació, l'escolta activa, la comprensió de les pròpies emocions i les dels altres, l'assertivitat ...

Si la intensitat emocional és vista per les persones del seu entorn com un punt fort i es presenta com quelcom positiu, podem ajudar-los a entendre i valorar aquest do. D'aquesta manera els donarem el poder d'expressar la seva pròpia excepcionalitat i a utilitzar els seus dons i talents per a confiar en ells mateixos.

Amb l'educació emocional podem treballar les relacions socials, incidint amb la resolució positiva i constructiva dels conflictes i podem actuar com a eina preventiva per a reduir trastorns emocionals i conductuals com la por, el sentir-se diferent, la depressió el no sentir-se acceptat pels companys, l'ansietat, les conductes hostils, la incomprensió o bé la falta d'acceptació. Podem apoderar -los davant de la diferència i ajudar-los a afrontar amb millor benestar la seva situació particular.

Els professors necessiten ser formats per atendre els estudiants amb altes capacitats intel·lectuals en els entres educatius, introduint informació sobre aquesta temàtica però també desenvolupant les seves pròpies competències emocionals, per poder fer de model i ser més eficients en la docència i la gestió de l'aula. Si no hi ha una escola que atengui bé als estudiants amb altes capacitats intel·lectuals i uns pares que els comprenguin, la gestió de les emocions i de les altes capacitats els pot resultar molt complicat. L'escola ha de crear les condicions òptimes per a que l'estudiant i els seus companys de classe puguin ser educats emocionalment. És possible educar les emocions aprenen a reconèixer les pròpies emocions i les dels altres, a controlar-les, és a dir a millorar les relacions humanes. Aquesta habilitat pot ser millorada mitjançant l'aprenentatge i la pràctica.

Les altes capacitats intel·lectuals a no representarien cap inconvenient si la societat i l'escola estessin preparats per rebre-la. L'acceptació i la motivació d'aquests estudiants poden significar un valor afegit pel futur de la societat que els acull. Finalment hem de recordar sempre que primer són persones i després tenen altes capacitats intel·lectuals.

La formació i assessorament en Educació Emocional a les escoles i a les famílies dels nens i adolescents amb altes capacitats intel·lectuals, permetrà la millora de les relacions internes pares/fills, estudiant altes capacitats/companys/professors, el seu estat emocional i, per tant, el seu benestar i la seva felicitat. Amb l'educació emocional es pot treballar sobre les relacions socials, incidint amb la resolució positiva i constructiva dels conflictes i es pot actuar com a eina preventiva per a reduir trastorns emocionals i conductuals com la por, el sentir-se diferent, la depressió el no sentir-se acceptat pels companys, l'ansietat, les conductes hostils i agressives, la incomprensió o bé la falta d'acceptació.

És molt important que per part de la societat –família, escola, estudiants- entenguem que no hi ha cap vulnerabilitat associada a l'alta intel·ligència, sinó que els problemes d'aquests estudiants sorgeixen pel no reconeixement de les seves peculiaritats i necessitats específiques. Es fa necessari un projecte d'intervenció que tingui com a objectiu la difusió de les necessitats emocionals dels joves amb altes capacitats intel·lectuals.

## Bibliografía

- Coriat, A.R. (1990) *Los niños superdotados. Enfoque psicodinámico y teórico*. Barcelona: Editorial Herder.
- Cross, T.L.; Neihart, M; Pfeiffer, S.I. (2016) *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* Texas: prufrock Press Inc.
- Gardner, H. (1995a). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1995b). *Mentes creativas*. Paidós: Barcelona.
- Genovard, C. (1988). Educación especial del superdotado en J. Mayor (Dir) *Manual de educación especial*. Madrid: Anaya.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Informe Marland (1971) Recuperat de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED056243.pdf>
- Jiménez Fernández, M.C.(1994). *Educación diferenciada del alumno biendotado*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia.
- Mönks, F.J. (2010) *El superdotado*. Barcelona: Medici.
- Mönks, F.J. i Van Boxtel, H. W. (1988): «Los adolescentes superdotados: una perspectiva evolutiva», en FREEMAN, J. (Dir.). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana.
- Renzulli, J. S. (1994). *El concepto de los tres anillos de la superdotación: Un modelo de desarrollo para una productividad creativa*. En Y. Benito (Ed.), *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú.
- Resolució ENS/1543/2013, de 10 de juliol, de l'atenció educativa a l'alumnat amb altes capacitats. Recuperat de <http://cido.diba.cat/legislacio/1707907/resolucio-ens15432013-de-10-de-juliol-de-latencio-educativa-a-lalumnat-amb-altes-capacitats>
- Sánchez Manzano, E. (1999). *Identificación de los niños superdotados en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Universidad Complutense.
- Sword, L.K. (2005). *Emotional intensity in gifted children*. Recuperat de [www.sengifted.org](http://www.sengifted.org) (14-07- 2011).
- Tannenbaum, A. (1983). *The social psychology of giftedness*, dins N. Colangelo i G. A. Davis [coord.], *Handbook of gifted education* pàg. 27-44. Boston: Allyn & Bacon.
- Terrassier, J.CH. (1989) *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*. París. Les éditions ESF.
- Wallace B. (1988). *La educación en los niños más capaces*. Programas y recursos didácticos para la escuela. Colección aprendizaje. Volumen XLIII. Madrid: Visor Distribuciones.

## Elaboración, desarrollo y aplicación de un programa de *mindfulness* para alumnado con necesidades educativas especiales

### Elaboration, development and application of a mindfulness-based programme for students with special educational needs

Marisol Camps Fernández\*; Alberto Amutio\*\*; Mari Paz Sandín\*\*\*; Luis López-González\*\*\*

[solcamps77@gmail.com](mailto:solcamps77@gmail.com)

\*Universitat de Lleida; \*\* Universidad del País Vasco (UPV/EHU); \*\*\* Universitat de Barcelona (UB)

**Resumen.** En los últimos años se está extendiendo la implementación de intervenciones basadas en *mindfulness*<sup>7</sup> adaptadas al contexto escolar para niños y adolescentes) que nos dicen que la práctica de 10 o 15 minutos diarios en el aula es suficiente para obtener efectos positivos (Tébar y Parra, 2015; Zoogman, Goldberg, Hoyt y Miller, 2015), incluida la autorregulación emocional (Oberle et al., 2012) la mejora de las habilidades cognitivas, del rendimiento académico y del clima de aula (López-González, Amutio, Oriol y Bisquerra, 2016; Schonert-Reichl y Lawlor, 2010). Por eso se están implementando distintos programas. En España son conocidos el Programa TREVA (López-González y Bisquerra, 2013), Aulas Felices (Arguis et al., 2011) y Meditación Fluir (Franco, 2009). Sin embargo, la investigación sobre su efectividad es escasa y todavía es menor el número de trabajos de investigación en el campo específico de los niños y adolescentes con discapacidad. La introducción de *mindfulness* puede resultar de extrema utilidad para aumentar los niveles de bienestar del alumnado con discapacidad intelectual, pluridiscapacidad, trastorno del espectro autista, y TDAH, mejorar sustancialmente sus habilidades relacionales y pro sociales, facilitar sus competencias en cuanto a la gestión emocional, y revertir e incluso evitar el desarrollo de conductas problema (agresivas o disruptivas), facilitando así su inclusión social. Abrir nuevas líneas de investigación en este sentido, estudiando programas validados en el ámbito educativo y buscando la manera de implementarlos en educación especial, demostrando así los beneficios que puede reportar, es la intención de este trabajo de investigación.

**Palabras clave:** *mindfulness*, necesidades educativas especiales, bienestar, competencia emocional, conducta prosocial.

**Abstract.** During the last years the implementation of interventions based on mindfulness adapted to a scholar context for children and teenagers () are being spread. It is known that the practise of these methods just 10 or 15 minutes a day, it is enough for obtaining positive effects in our students (Zoogman, Goldberg, Hoyt y Miller, 2014; Tébar y Parra, 2015), such as, the management of one self's emotions (Oberle et al., 2012; Singh et al., 2011), the improvement of cognitive abilities and the academic capacity. The use of these techniques can also create a pleasant class environment (López-González et al., 2016; Schonert-Reichl y Lawlor, 2010). It is for

<sup>7</sup> Kabat-Zinn (2003) creador del Programa Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR), describe *mindfulness* como el acto de focalizar la atención de forma intencionada en el momento presente con aceptación. Siegel (2007) señala que la aceptación no significa resignación o conformismo, sino que debe entenderse como una actitud de curiosidad y apertura hacia la experiencia, de manera que pueda reconocerse lo que se está viviendo con independencia de que resulte agradable o desagradable, sin juzgarlo como adecuado o inadecuado.



all these reasons that many different programmes of mindfulness are being implemented. In Spain, some known programmes are: "TREVA programme" (López-González, 2013), "Aulas Felices" (Arguis et al., 2011) and "Meditación Fluir" (Franco, 2009). However, the investigation about its effectiveness is insufficient, and the number of research works in the field of children and teenagers with special needs is even lower. In spite of this fact, the introduction of mindfulness can be extremely useful so as to increase these children's personal well-being levels. Furthermore, these techniques also improve substantially their social and prosocial abilities and they also facilitate their competences with regard to emotional management. Additionally, they can help to revert or even avoid the development of behavioural problems (aggressive or disruptive conducts), making their social inclusion more effective and real. The aim of this research paper is to open new research lines in this field, including the efficacy of these programmes in the educational context, and the way to implement them in special education, showing the benefits which can be developed with these strategies.

**Keywords:** mindfulness, special educational, comfort, emotional competence, prosocial conduct.

## Introducción

Son muchas las voces que reclaman una educación integral en la que las emociones formen parte del currículum y sean objeto de enseñanza y aprendizaje (Bisquerra, 2005; Lantieri, Goleman y Bannel, 2009) y consideran que la capacidad de contactar con las emociones e identificarlas en el mismo momento que aparecen es el primer gran paso del trabajo a desarrollar en el camino hacia el autoconocimiento (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007; Palomero, 2009; Palomero y Valero, 2016). Un entrenamiento en atención plena puede ayudar a los alumnos a contactar con estas emociones, identificarlas y mejorar la forma en que las gestiona haciéndolos más competentes en este sentido.

En la actualidad, las prácticas de *mindfulness* implementadas en el contexto escolar se están desarrollando con el objetivo de dotar a los más jóvenes de habilidades para gestionar el estrés y mejorar en general sus habilidades socio-emocionales, cognitivas y comportamentales (Felver, Celis-de Hoyos, Tezanos y Singh, 2016).

## Marco teórico

El Plan de investigación que presentamos se fundamenta en una serie de bases psicológicas de las que cabe destacar las aportaciones de la neurociencia (Damasio, 2010; Davidson et al., 2012), la psicología cognitiva (Amutio y Smith, 2001; García, 2008) y la psicología experiencial humanista de la educación (Alemany y Aguilar, 2008; Ausubel, 1968; Briz y Peñas, 2008; Gendlin, 2006; Rodríguez-Espinar, Álvarez-González, Echeverría y Marín, 1993; Rogers, 1959; Rogers et al., 2013).

La Neurociencia está aportando evidencias en la búsqueda de nuevos modelos de aprendizaje, ya que el papel del cerebro humano es determinante en el aprendizaje educativo. En este sentido se ha observado que la relajación influye positivamente en el sistema nervioso de los educandos mejorando la actividad eléctrica del cerebro y la capacidad de cognición. Se puede afirmar según algunos autores (Amutio, 2000; Cebolla, García-Campayo y Demarzo, 2014; Damasio 2010; Davison et al., 2012) que la relajación y la meditación influyen directamente en las estructuras neuronales responsables de la atención y el control del sistema nervioso autónomo. La Neurociencia pues está demostrando que la práctica del *mindfulness* provoca cambios plásticos en la función y la

estructura del cerebro y que mediante una práctica constante y sistematizada promueve la función y el desarrollo saludable del cerebro y ayuda a la resistencia al estrés.

Resumimos a continuación los beneficios demostrados que puede reportar la práctica de *mindfulness* en el contexto educativo y que conforman el marco teórico también del presente trabajo:

- Incrementa las habilidades de atención, la disminución del estrés percibido, la promoción de la autorregulación ante situaciones estresantes y la resiliencia (Amutio, Franco, Mañas y Gázquez, 2015; Zenner, Herrnleben-Kurz y Walach, 2014).
- Favorece el autoconocimiento y la autoestima (Mañas, Franco, Gil y Gil, 2014).
- Mejora las relaciones interpersonales reduciendo la agresividad y la violencia (Extremera y Fernández Berrocal, 2003).
- Favorece las competencias emocionales contribuyendo de forma positiva al bienestar personal y social del alumnado (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007; Lantieri y Nambiar, 2012).
- Enseña a los niños y niñas habilidades vitales que les ayudan a calmarse y tranquilizarse, a cobrar consciencia de su experiencia interna y externa y a imprimir una cualidad reflexiva a sus acciones y relaciones (López-González y Amutio, 2016; Soto y Pérez-Gómez, 2015; Turanzas, 2015).
- Fomenta una comunidad pedagógica en la que los alumnos florecen en lo académico, en lo emocional y en lo social (Schoeberlein y Sheth, 2012; López-González, 2007).
- Permite la identificación temprana de las señales corporales de ansiedad y la regulación de la emoción (Bishop et al., 2004).
- Mejora las habilidades atencionales (León, 2008; Felver et al., 2016).
- Cultiva la bondad y voluntad de ayudar a los demás y a uno mismo (King y Roeser 2009).
- Modifica ciertas variables de la personalidad como la impulsividad, la evitación experimental, evitación social, ansiedad social, tensión y fatiga (De la Fuente, Salvador y Franco, 2010; Franco, Amutio, López-González, Oriol y Martínez-Taboada, 2016)
- Incrementa las respuestas de empatía mejorando la actividad funcional de la ínsula (Davidson et al., 2012).

En lo que se refiere a los programas dirigidos a estudiantes de diversos niveles del sistema educativo, las investigaciones disponibles parecen concluir que los programas *mindfulness* influyen positivamente en el rendimiento académico y en factores personales

del alumnado (Felter y Jennings, 2016). Por ejemplo, Franco, Soriano y Justo (2010) evaluaron el impacto de un programa de entrenamiento en *mindfulness* con alumnado inmigrante de secundaria, demostrando una mejora significativa de los niveles de auto concepto y rendimiento académico. En una línea similar, López-González, Amutio, Oriol y Bisquerra (2016) encontraron que los hábitos globales de relajación y *mindfulness* correlacionaban positivamente con el rendimiento académico y el clima de aula. García-Rubio, Luna, Castillo y Rodríguez-Carvajal (2016) midieron los efectos de una intervención breve basada en *mindfulness* en estudiantes de educación primaria, con la que consiguieron una disminución de problemas de conducta en el aula, acompañada de una mejora de las relaciones sociales y un aumento de la relajación. Mourão et al. (2016) revisaron varias experiencias innovadoras que se están llevando a cabo en distintos niveles del sistema educativo brasileño, concluyendo que *mindfulness* puede ser una herramienta valiosa para la formación de futuros líderes que contribuyan a una transformación social basada en valores como la compasión y la cooperación. López-González, Amutio, Herre-Fernández y Bisquerra (2016) llevaron a cabo la validación de una interesante herramienta de investigación, la escala de estado de relajación-*mindfulness* para adolescentes.

De forma paralela, López-González, Alvarez-González y Bisquerra (2016) realizaron la evaluación del Programa TREVA, una de las propuestas más novedosas en nuestro entorno y que incluye formación del profesorado e intervención con estudiantes en el aula. Los citados autores concluyen que, bajo ciertas condiciones y con necesaria formación, es posible que los propios docentes apliquen *mindfulness* en sus clases. En esta misma línea, los resultados hallados en un estudio de Franco, Mañas y Justo (2009) que analiza la incidencia de un programa de meditación sobre los niveles de estrés, ansiedad y depresión de un grupo de docentes de educación especial, confirman la utilidad de las técnicas de meditación como estrategias útiles y efectivas que deberían ser incorporadas en la formación de los futuros docentes de educación especial para mejorar su bienestar psicológico y emocional. De hecho, como afirman los autores del mencionado estudio, las técnicas de meditación poseen el aval científico necesario para que el sistema educativo comience a plantearse seriamente la inclusión de dichas técnicas en los futuros planes de estudio de la carrera de Magisterio, con el objetivo de dotar al futuro docente de una serie de herramientas y estrategias que le permitan hacer frente, de una forma eficaz y efectiva, a las diversas situaciones de estrés que tendrá que afrontar en su futura práctica docente. Otros trabajos realizados apuntan a la misma dirección (Body, Ramos, Recondo y Pelegrina del Río, 2016; Modrego-Alarcon et al., 2016; Jennings et al., 2017).

### Finalidades del estudio

- Investigar los beneficios que puede reportar la incorporación del *mindfulness* en la tarea educativa con alumnos de educación especial: discapacidad intelectual, pluridiscapacidad, trastorno del espectro autista y TDAH.
- Contrastar los resultados obtenidos en cuanto a la aplicabilidad de programas de *mindfulness* con este tipo de alumnado en cuanto a bienestar, competencia

emocional y conductas pro sociales.

- Investigar cuáles son los aspectos fundamentales que deberemos tener en cuenta a la hora de diseñar, planificar, implementar y evaluar un programa de *mindfulness* en educación especial, que ayude a estos alumnos en la gestión de las emociones, reacciones, actitudes y pensamientos para poder afrontar las situaciones que les presenta la vida con mayor bienestar y que esto suponga un paso a favor de la inclusión social.

### Objetivos generales

- Diseñar y evaluar una intervención para el alumnado con discapacidad intelectual, pluridiscapacidad, trastorno del espectro autista y TDAH, basada en el programa TREVA (López-González, 2010; López-González y Amutio, 2016).
- Elaborar una guía didáctica de adaptación del programa TREVA para educación especial: alumnado con pluridiscapacidad, TDAH y déficit cognitivo, y TEA. Establecer las bases metodológicas y procedimentales.
- Implementar la práctica de *mindfulness* en aulas de educación especial con alumnos con discapacidad intelectual, trastorno del espectro autista, TDAH y trastorno de conducta.
- Evaluar y constatar los efectos que la práctica de *mindfulness* supone para estos alumnos en términos de bienestar, desarrollo de la competencia emocional y conductas prosociales.

### Objetivos específicos

- Proporcionar al alumno con discapacidad una técnica que le ayude a calmarse mediante la respiración, cobrar consciencia de su experiencia interna y externa y de las emociones que le despierta y reflexionar sobre sus acciones, reacciones y relaciones.
- Entrenar a los alumnos para cambiar el modo de relacionarse, tomando consciencia de sus emociones negativas y creando espacio entre estas emociones y la reacción a nivel de conducta, restando impulsividad y agresividad.
- Diseñar una herramienta para el alumno a la que pueda agarrarse para calmar la mente. Un lugar donde el niño pueda volver en momentos de agitación para conseguir la desaceleración y reencontrar el equilibrio y la calma.
- Ayudar a estos alumnos a tomar consciencia de los límites físicos de su cuerpo, la manera como reciben los estímulos externos, las sensaciones corporales que experimentan, el control postural, los movimientos, la información que les llega a través de los sentidos, las tensiones musculares y otros indicadores que pueden experimentar a nivel corporal y que pueden ser anticipadores de malestar,

preocupación o conflicto emocional.

- Detallar las bases metodológicas y procedimentales para la adaptación de un programa de relajación y meditación que pueda ser generalizado.

## Desarrollo

### Diseño

#### ▪ Estudio-revisión bibliográfica de programas de *mindfulness* aplicados en educación especial

Se llevará a cabo una revisión de la literatura científica: artículos y trabajos que han sido publicados y que incluyen programas de *mindfulness* para el profesorado y formación, competencias o habilidades dirigidas al profesorado que les ayudan en la aplicación de *mindfulness* en sus aulas. Se incluyen contextos educativos de cualquier parte del mundo, revisando tanto estudios cualitativos como cuantitativos.

#### ▪ Diseño y evaluación de una intervención para niños de 6 a 21 años con discapacidad intelectual, pluridiscapacidad, trastorno del espectro autista y TDAH, basada en el programa TREVA (López-González, 2010). Se escoge el programa TREVA por su validación científica, por su despliegue competencial tan valioso en el ámbito educativo y aprovechando que el equipo de maestros del centro de educación especial hizo la formación de dicho programa durante los cursos 2013-2014 y 2014-2015.

Los apartados que contemplará el diseño de esta intervención serán los siguientes (Álvarez-González, 2011):

- Justificación del programa: los efectos del programa que se han podido confirmar en el ámbito educativo.
- Análisis del contexto donde se va a llevar a cabo el programa: una escuela de educación especial que atiende a 220 alumnos de edades comprendidas entre los 3 y los 21 años. La escuela es uno de los centros de una gran Fundación (AMPANS) dedicada a la atención de las personas con discapacidad y enfermedad mental durante todo el ciclo de su vida.
- Determinación de las necesidades y su priorización: malestar emocional, problemas graves de conducta, ansiedad, estrés, angustia, delirio, pocas habilidades interpersonales, baja autoestima, desequilibrio emocional, conductas desadaptativas, déficit de atención, hiperactividad, problemas de integración sensorial, etc.
- Finalidad y propósito del programa: aumentar el bienestar, mejorar la gestión emocional y reducir las conductas problema (agresivas, disruptivas y de no colaboración).
- Fundamentación: ampliación y desarrollo del marco teórico que ya se ha expuesto y exposición del modelo de relajación vivencial en el aula y la competencia emocional.

- Planificació: objectius, competències/contenidos, activitats, metodologia, temporalització, criteris d'avaluació.
- Organització: requisits (espais), agents implicats (professionals formats en TREVA), estratègies d'intervenció (adaptacions individualitzades per a cada una de les activitats, modelado, pràctica dirigida, reforçament positiu, etc.), serveis de suport (dos professionals per aula en el moment de la intervenció, equip directiu dispost a invertir temps).
- Avaluació del programa: el Model de Rodríguez-Espinar, Álvarez-González, Echeverría y Marín (1993), basat en el model CIPP y el model integral, pot adaptar-se per a l'avaluació del programa. No obstant, una alternativa vàlida y confirmada (Bisquerra, 2009) per a l'avaluació de les competències de relaxació, meditació y *mindfulness* es l'avaluació de 360º que nos permet obtenir una visió completa del procés a partir de l'opinió del professorat, el participant, el alumnat y la família mitjançant l'autoavaluació.

#### ▪ **Guía Didáctica de TREVA para Educación Especial**

Elaborar una guía con aquellas consideraciones y adaptaciones a tener en cuenta para que el programa se desarrolle de forma armoniosa y resulte el máximo de beneficiosa en escuelas de educación especial o bien en escuelas inclusivas que adaptan su intervención a todo tipo de alumnado. Posibilidad de generalizarla y darle continuidad.

#### **Participantes**

El programa se va a aplicar en 5 aulas de entre diez y doce alumnos cada una. En cada aula hay dos maestras que han hecho la formación del programa TREVA.

- Aula de ciclo inicial y ciclo medio de Primaria: doce alumnos de edades comprendidas entre los 6 y los 9 años. Discapacidad intelectual, Trastorno del Espectro Autista, conductas desadaptativas y TDAH.
- Aula de ciclo superior de Primaria: diez alumnos de edades comprendidas entre los 10 y los 12 años. Discapacidad intelectual, Trastorno del Espectro Autista, trastorno de conducta, conductas desadaptativas y TDAH.
- Aula de atención especializada: diez alumnos de edades comprendidas entre los 10 y los 18 años con pluridiscapacidad (sensorial y física).
- Aula de Educación Secundaria Obligatoria: doce alumnos de edades comprendidas entre los 12 y los 16 años. Discapacidad intelectual, Trastorno del Espectro Autista, trastorno de conducta, enfermedad mental, conductas desadaptativas y TDAH.
- Aula de Transición al Trabajo: doce alumnos de edades comprendidas entre los 16 y los 21 años. Discapacidad intelectual, Trastorno del Espectro Autista, trastorno de conducta, enfermedad mental, conductas desadaptativas y TDAH.

Constan como participantes en el programa los dos maestros de educación especial que son los tutores de estas aulas. Son 10 profesionales formados en el programa TREVA entre los que se incluye la investigadora en formación, que cuenta con una formación y experiencia bastante más amplia. Será necesario solicitar un consentimiento informado a todos los participantes y también a las familias de los alumnos.

## Resultados

Hasta el momento los resultados obtenidos son muy esperanzadores. El alumnado está respondiendo muy bien a la intervención, motivados e ilusionados con la práctica.

Muchas de las adaptaciones que se han realizado han sido de carácter preventivo y dependiendo de las características del grupo. No obstante, también han sido necesarias adaptaciones de tipo individual en alguna ocasión han sido necesarios cambios y adaptaciones durante el transcurso mismo de la actividad.

### *Procedimiento e instrumentos de recogida de datos*

Se utilizan diversas técnicas cualitativas de recogida de datos: observación, análisis documental, diarios, cuestionarios, grabaciones de video, notas de campo, hojas de registro y entrevistas.

### *Consideraciones importantes*

La intervención del programa se lleva a cabo cada día en la franja de 10:00h a 10:15h de la mañana y de 15:45 a 16:00h de la tarde. En una etapa inicial, la actividad durará de tres a cinco minutos y pasará a durar quince minutos cuando ya se encuentre consolidada.

La aplicación del programa es más fácil en las primeras horas del día y se aconseja usar técnicas más cognitivas como respiración consciente y escaneo corporal. En cambio, después del recreo (por la tarde) se necesitan ejercicios que incluyan cambios posturales, movimientos y escucha emocional.

Se recoge la propuesta de Lantieri y Nambiar (2012) de crear siempre que sea posible en el aula un rincón de la paz para que tanto los alumnos como los profesores puedan utilizarlo cada vez que necesiten calma, con el fin de recuperar su equilibrio interior durante la jornada escolar al margen de los momentos destinados a la actividad.

Es importante y totalmente necesario, tratándose de alumnos con necesidades educativas especiales, adecuar la práctica a las particularidades de cada contexto educativo. En consonancia con ello, se facilitan orientaciones prácticas para posicionarse ante los conflictos más habituales relacionados con la no comprensión de las instrucciones, la poca disponibilidad o la no colaboración, etc., y destacando la necesidad de contextualizar adecuadamente la actividad y respetar los ritmos y necesidades de los educandos en función de su edad y motivación.

Para poder transmitir el *mindfulness* a sus alumnos, el investigador ha aprendido primero a aplicarlo a su vida cotidiana. El desarrollo de estas habilidades en el profesorado mejora sustancialmente sus habilidades para crear un clima cooperativo y de cuidado del aula que ayude a los alumnos en los conflictos emocionales (Felver y Jennings, 2016; Kaspereen, 2012).

Kabat-Zinn (2011) hace referencia al desarrollo de una serie de habilidades en el trabajo con clases y grupos que son necesarias para una enseñanza de *mindfulness* eficaz: la



capacidad para escuchar profundamente y observar; el empleo de un lenguaje sensible para guiar las prácticas meditativas; la habilidad para dialogar e indagar juntos; la habilidad para crear y mantener un contenedor seguro para el aprendizaje y la exploración.

Para la aplicación del *mindfulness* se tendrán en cuenta siete principios básicos para obtener buenos resultados (Greenland, 2010): motivación, perspectiva, sencillez, juego-diversión, integración funcional, trabajo colaborativo y estrategia.

Se presentarán los ejercicios de forma guiada, secuenciada y clara, mostrando interés por escuchar y motivar al alumnado, transmitiendo confianza y, a su vez, ofreciendo a cada alumno la ayuda necesaria en cada momento. Se pondrá atención tanto al tono de voz como a la expresión corporal y todo ello para que haya un ambiente de calma durante las actividades. Intentando crear un espacio de paz, haciendo hueco para el silencio y la tranquilidad, donde el alumno pueda practicar activamente (Lantieri, Goleman y Bannel, 2009).

Por supuesto, la práctica del *mindfulness* aplicada será de carácter completamente laico y culturalmente apropiado.

## Discusión y Conclusiones

Después de casi tres cursos completos practicando *mindfulness* en el ámbito de la educación especial, coincidimos en que debemos seguir trabajando en esta línea para:

- Evidenciar la necesidad de seguir investigando acerca de los efectos beneficiosos que puede tener la práctica del *mindfulness* con este alumnado.
- Observar, contrariamente a lo que podría darse por supuesto en cuanto a las dificultades de aplicar un programa de relajación y *mindfulness* en educación especial, que este colectivo es perfectamente susceptible de ser entrenado en estas competencias, de desarrollarlas y de perfeccionarlas a través de la práctica sistemática.
- Confirmar que pueden ser desarrollados programas de intervención en educación especial basados en modelos de intervención en *mindfulness* con evidencia empírica, como un medio para promover el desarrollo de competencias socio-emocionales y favorecer el ajuste psicosocial en estos alumnos con necesidades educativas especiales.
- Demostrar que las aplicaciones del *mindfulness* en la educación son muy amplias, ya que su práctica afecta los dominios cognitivos, emocionales e interpersonales independientemente de la neurodiversidad. La meditación puede tener un impacto positivo en la capacidad de atención plena, las competencias emocionales, el bienestar psicológico y la experiencia intrapersonal e interpersonal de los alumnos con discapacidad, TEA y TDAH.
- Recoger cuáles son los aspectos fundamentales que deberemos tener en cuenta a la hora de diseñar, planificar, implementar y evaluar un programa de *mindfulness* en

educación especial, que ayude a estos alumnos en la gestión de las emociones, reacciones, actitudes y pensamientos para poder afrontar las situaciones que les presenta la vida con mayor bienestar y que esto suponga un paso a favor de la inclusión social.

## Bibliografía

- Alemany, C. y Aguilar, E. (2008). Evaluación de niveles de experienciar en grupos de formación psicológica. *Miscelánea Comillas*, 66(128), 169-190.
- Álvarez-González, M (coord.) (2011). *Diseño y evaluación de programas educativos de educación emocional*. Barcelona: Wolters Kluwer Educación.
- Amutio, A. (2000). Componentes cognitivos y emocionales de la relajación: una nueva perspectiva. *Análisis y Modificación de Conducta*, 26(109), 646-671.
- Amutio, A., Franco, C., Mañas, I. y Gázquez, J. J. (2015). Aprendizaje y práctica de la conciencia plena (*Mindfulness*) en estudiantes de Bachillerato para potenciar la relajación y la autoeficacia en el rendimiento escolar. *Universitas Psychologica*, 14(2), 15-25.
- Amutio, A. y Smith, J.C. (2001). El proceso de la relajación: mecanismos implicados. *Análisis y Modificación de Conducta*, 27(111), 5-27.
- Arguis, R., Bolsas, A. P., Hernández-Paniello, S. y Salvador, M. (2011). Aulas felices puesta en práctica. *Revista Amazónica*, 6(1) 88-113.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bishop, S.R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N.D., Carmody, J., Segal, Z.V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., y Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241.
- Bisquerra, R. (2005). Marco conceptual de la orientación psicopedagógica. *Revista Mexicana de orientación educativa*, 6(3), 2-8.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N (2007). Competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Body, L., Ramos, N., Recondo, O. y Pelegrina del Río M. (2016). *Desarrollo de la Inteligencia Emocional a través del programa mindfulness para regular emociones (PINEP) en el profesorado*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87, 47-59.
- Briz, C. A., y Peñas, E. A. (2008). Evaluación de niveles de experienciar en grupos de formación psicológica. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 66(128), 169-190.
- Cebolla, A., García-Campayo, J., y Demarzo, M. (2014). *Mindfulness y Ciencia: De la tradición a la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro construyó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar*

*emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona: Destino.

- Davidson, R. J., Dunne, J., Eccles, J. S., Engle, A., Greenberg, M., Jennings, P. y Vago, D. (2012). Contemplative practices and mental training: Prospects for American education. *Child Development Perspectives*, 6, 146–153.
- De la Fuente, M., Salvador, M. y Franco, C. (2010). “Efectos de un programa en conciencia plena (mindfulness) en la autoestima y la inteligencia emocional percibida”, *Psicología Conductual: Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 18, 297-315.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Felver J. C. y Jennings P. A. (2016). Applications of Mindfulness-based interventions in school settings: an introduction. *Mindfulness*, 7,1-14.
- Felver, J. C., Celis-de Hoyos, C. E., Tezanos, K., y Singh, N. N. (2016). A Systematic Review of Mindfulness-Based Interventions for Youth in School Settings. *Mindfulness*, 7(1), 34-45.
- Franco, C. (2009). *Meditación fluir para serenar el cuerpo y la mente*. Madrid: Bubok.
- Franco, C., Mañas, I., y Justo, E. (2009). Reducción de los niveles de estrés, ansiedad y depresión en docentes de educación especial a través de un programa de mindfulness. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(3), 11-22.
- Franco, C., Soriano, E. y Justo, E. (2010), Incidencia de un programa psicoeducativo de mindfulness (conciencia plena) sobre el autoconcepto y el rendimiento académico de estudiantes inmigrantes sudamericanos residentes en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 1-13.
- Franco, C., Amutio, A., López-González, L., Oriol, X., y Martínez-Taboada, C. (2016). Effect of a mindfulness training program on the impulsivity and aggression levels of adolescents with behavioral problems in the classroom. *Frontiers in Psychology*, 7, 1385. doi:10.3389/fpsyg.2016.01385.
- García, E. (2008). *Neuropsicología y educación. De las neuronas espejo a la teoría de la mente*. Dpto. Psicología Básica II. Procesos Cognitivos Universidad Complutense. Madrid. *Revista de Psicología y Educación*, 1(3), 69-90.
- García-Rubio, C. A., Luna, T., Castillo, R., y Rodríguez-Carvajal, R. (2016). Impacto de una intervención breve basada en mindfulness en niños: un estudio piloto. *Revista Interuniversitaria Formación del Profesorado*, 87, 61-74.
- Gendlin, E.T. (2006). *Focusing: Proceso y Técnica del Enfoque Corporal*. (6.ª ed.), Bilbao: Mensajero.
- Greenland, S. K. (2010). *The mindful child: How to help your kid manage stress and become happier, kinder, and more compassionate*. New York: Free Press.
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., De Weese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., y Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for

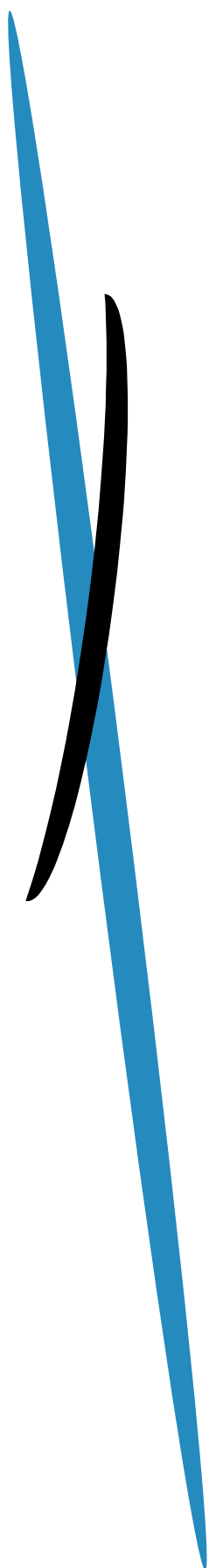
- Teachers Program on Teachers' Social and Emotional Competence and Classroom Interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109 (7), 1010.
- Kabat-Zinn, J. (2003). *Vivir con plenitud las crisis. Cómo utilizar la sabiduría del cuerpo y de la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad*. Barcelona: Kairós.
- Kabat-Zinn, J. (2011). Some Reflections on the Origins of MBSR, Skillful Means, and the Trouble with Maps. *Contemporary Buddhism*, 12, 281-306.
- Kaspereen, D. (2012). Relaxation intervention for stress reduction among teachers and staff. *International Journal of Stress Management*, 19(3), 238-250.
- King, P.E., y Roeser, R.W. (2009). Religion and spirituality in adolescent development. In R.M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 435-478). Hoboken, NJ: Wiley.
- Lantieri, L. y Nambiar, M. (2012). Cultivating the Social, Emotional, and Inner Lives of Children and Teachers. *Reclaiming Children and Youth*, 21(2), 27-33.
- Lantieri, L., Goleman, D., y Bannel, E. P. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil: ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes*. Santillana. Madrid.
- León, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria [Mindfulness and academic achievement in secondary school students]. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 17-26.
- López-González, L. (2007). *Relajación en el aula: Recursos para la educación emocional*. Madrid: Wolters-Kluwer.
- López-González, L. (2010). *Disseny i desenvolupament d un programa de relaxació vivencial aplicada a l'aula* [Design and development of a program of experiential relaxation applied to the classroom]. Tesis Doctoral. Departamento MIDE. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona.
- López-González, L., y Amutio, A. (2016). *Programa TREVA: Mindfulness a través de investigación-acción y lessons study. Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar: Volumen II*, pp. 309-316. ISBN 978-84-617-5569.
- López González, L. y Bisquerra, R. (2013). Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en Educación Secundaria. *ISEP SCIENCE* 5, 62-77.
- López-González, L., Álvarez González, M., y Bisquerra, R. (2016) Mindfulness e investigación-acción en educación secundaria. Gestación del Programa TREVA. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87, 75-91.
- López-González, L., Amutio, A., Herrero-Fernández, D., y Bisquerra, R. (2016). Validación de una escala de Habilidades y Estados de Relajación-Mindfulness para adolescentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 30(3), 93-105.
- López-González, L., Amutio, A., Oriol, X., y Bisquerra, R. (2016). Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (mindfulness) en estudiantes de secundaria: Influencia en el clima de aula y el rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 121-138.

- Mañas, I., Franco, C., Gil, M. D., y Gil, C. (2014). Educación consciente: Mindfulness (Atención Plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. En *Alianza de Civilizaciones, Políticas Migratorias y Educación* (pp. 197-233). Sevilla: Aconcagua Libros.
- Modrego-Alarcón, M.; Martínez-Val; López-Montoyo; Borao, L; Margolles, R y Javier García-Campayo. (2016). *Mindfulness en contextos educativos: profesores que aprenden y profesores que enseñan mindfulness*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87, 31-46.
- Mourau, A., De Souza, E., Machado, M. P. A., Konigsberger, M., Waldemar, J. O. C., de Freitas, B. I., ... y Demarzo, M. (2016). Mindfulness en la Educación: experiencias y perspectivas desde Brasil. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 30(3), 107-122.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., Lawlor, M. S., y Thomson, K. C. (2012). Mindfulness and Inhibitory Control in Early Adolescence. *The Journal of Early adolescence* 32(4), 565-588.
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (2), 145–153.
- Palomero, P. y Valero, D. (2016) *Mindfulness y educación: posibilidades y límites*. Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87, 17-29.
- Rodríguez-Espinar, S., Álvarez González, M., Echeverría, B. y Marín, M. A. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Rogers, C. R. (1959). *A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships: As developed in the client-centered framework* (Vol. 3, pp. 184-256). New York: McGraw-Hill.
- Rogers, C., Lyon, H. C., y Tausch, R. (2013). *On Becoming an Effective Teacher—Person-centered Teaching, Psychology, Philosophy, and Dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon*. London: Routledge.
- Schoeberlein, D., y Sheth, S. (2011). *Mindfulness para enseñar y aprender. Estrategias prácticas para maestros y educadores*. Madrid: Gaya Ediciones.
- Schonert-Reichl, K. A., y Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151.
- Siegel, D. J. (2007). *The Mindful Brain*. New York: Norton & Company.
- Soto, E. y Pérez-Gómez, A.I. (2015). Lessons Studies: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84(29.3), 15-28.
- Tébar, S. y Parra, M. (2015). Practicando Mindfulness con el alumnado de tercer curso de Educación Infantil. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 85-97.

Turanzas, J. (2015). *Mindfulness y sus beneficios en el ámbito educativo*. Madrid: UNED.

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., y Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Frontiers Psychology*, 5(603). doi: 10.3389/fpsyg.2014.00603

Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T., y Miller, L. (2015). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness*, 6(2), 290-302.



## PÒSTERS



# Las Artes en el empoderamiento emocional de la ciudadanía

Diego Calderón<sup>a</sup>, Josep Gustems<sup>b</sup>, Ana Portela<sup>b</sup>, Carolina Martín<sup>b</sup>, Concha Fuentes<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), <sup>b</sup>Universidad de Barcelona (UB)

## INTRODUCCIÓN

Desde que entró en crisis, hacia mediados de los años 80, la visión tradicional de la inteligencia que ponía énfasis en los aspectos cognitivos, las emociones han adquirido un nuevo papel cultural, lo que ha conllevado importantes cambios tanto psicológicos, como sociales y pedagógicos (Zaccagnini, 2008). Parece necesario, desde el ámbito educativo, impulsar programas para educar y formar emocionalmente a la ciudadanía. En este contexto, las experiencias artísticas han demostrado ser un excelente instrumento que contribuye al bienestar general de la persona (Lehikoinen, 2017).

Así, partiendo de la clasificación de emociones propuesta por Bisquerra (2000) este estudio plantea cómo las diferentes artes provocan o intensifican algunas de las ocho emociones más comúnmente aceptadas: entusiasmo, felicidad, relajación, sorpresa, pasividad, ansiedad, aburrimiento y tristeza. Con lo que se pretende fundamentar propuestas sociales en el uso de las artes en el empoderamiento emocional de la ciudadanía.

## OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación es **conocer el papel de las artes en el empoderamiento emocional de la ciudadanía**.

Para su consecución, se plantean los siguientes específicos:

- Conocer qué emociones producen las distintas artes,
- Identificar posibles diferencias en la respuesta emocional en función del sexo, la edad, y el nivel de estudios artísticos.

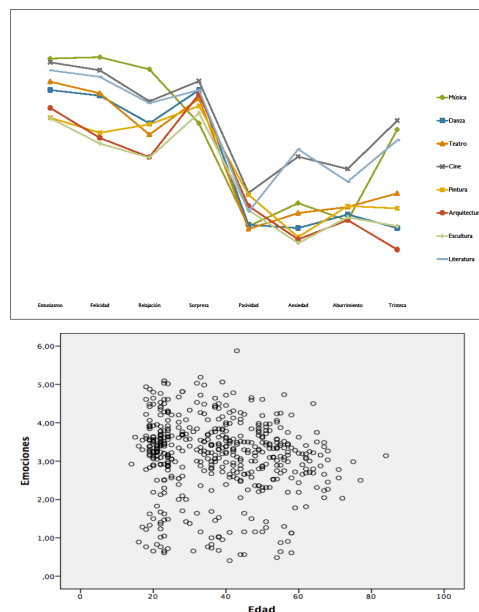
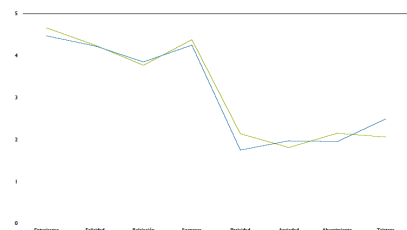
## MÉTODO

Se plantea un estudio descriptivo exploratorio mediante la aplicación de un cuestionario *ad hoc on-line*. El cuestionario ha mostrado una fiabilidad excelente ( $\alpha = .968$ ). La muestra analizada es de 491 personas de edades comprendidas entre los 14 y 84 años.

## RESULTADOS

Los resultados muestran que algunas emociones resultan más proclives a ser provocadas con las artes, que otras. Así, el entusiasmo, la felicidad, la sorpresa o la relajación muestran puntuaciones medias muy altas en todas las artes; mientras que la pasividad, la ansiedad y el aburrimiento son poco percibidas. Por otra parte, observamos que la música es el arte que experimenta preferentemente emociones positivas como el entusiasmo, felicidad y relajación; el cine es el que más ha producido sorpresa, pasividad, aburrimiento y tristeza; mientras que la literatura es la que más ansiedad ha provocado.

Si analizamos estos resultados en función del sexo de los participantes, encontramos diferencias significativas entre hombres y mujeres. Asimismo, se presentan disparidades entre ambos sexos al estudiar cada una de las emociones con respecto a las artes. En relación a la edad, observamos que, de forma genérica, el nivel de intensidad emocional es inversamente proporcional a la edad del participante.



## CONCLUSIONES

Se ha identificado que las personas con formación artística se muestran más sensibles a experimentar cualquier tipo de emociones al participar de una experiencia artística. A la luz de estos resultados, parece necesario desarrollar competencias artísticas desde una temprana edad que contribuyan a dotar al alumnado de un mayor espectro de herramientas para autorregularse, con el objetivo de incidir en la mejora del bienestar socio-emocionales de la sociedad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Lehikoinen, K. (2017). Justifying the arts in health and care in Finland: A discourse analytic inquiry. *Cogent Arts & Humanities*, 4(1), 1345048. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/23311983.2017.1345048>
- Zaccagnini, J. L. (2008). La comprensión de la emoción: una perspectiva psicológica. En A.A. Mesas (Ed.), *Educación emocional y convivencia en el aula* (pp.31-84). Madrid: Ministerio de Educación.



## Les agrupacions musicals juvenils: models per la millora del clima socioemocional

Salvador Oriola Requena, Universitat de Barcelona (salvaoriola@ub.edu)

Josep Gustems Carnicer, Universitat de Barcelona

Gemma Filella Guiu, Universitat de Lleida

### Introducció

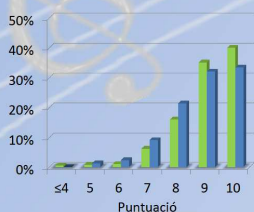
Les agrupacions musicals són un referent pel que fa a la concepció del treball col·lectiu i cooperatiu: un nombrós grup de músics encapçalats pel seu director treballen conjuntament per aconseguir un objectiu comú amb el millor resultat possible. Com en qualsevol procés educatiu interpersonal, el clima socioemocional que s'aconsegueixi crear en el si d'aquestes agrupacions serà una peça clau per la bona convivència i la consecució dels objectius proposats.

Investigacions recents confirmen que la interpretació musical col·lectiva afavoreix en els joves el desenvolupament tant d'aspectes cognitius (competència matemàtica, lingüística...) com d'aspectes socioemocionals (autoestima, empatia, benestar subjectiu...). En aquest context tan favorable d'aprenentatge multidimensional **ens proposem com objectiu d'aquest estudi conèixer el clima socioemocional que predomina en la vida diària de les agrupacions musicals juvenils.**

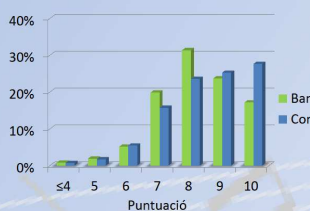
### Mètode

Per a la consecució de l'objectiu proposat s'ha emprat una metodologia no experimental (ex post facto) de tipus exploratori descriptiu. L'instrument que s'ha fet servir ha estat un qüestionari ad hoc de 19 preguntes, validat per experts. La mostra de l'estudi la formen 660 participants, 367 (55,6%) provenen de 10 bandes juvenils i 293 (44,4%) de 10 corals juvenils. De tots ells, 237 (35,9%) són homes i 423 (64,1%) són dones. L'edat mitjana és de 14,26 anys (SD = 2,29).

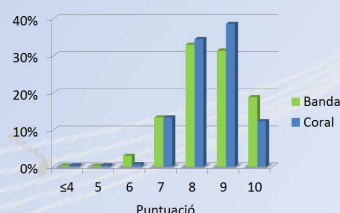
### Resultats



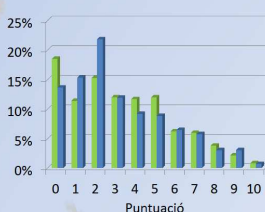
Valoració de les relacions entre músics companys



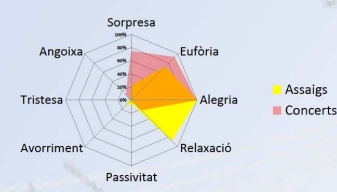
Valoració de la relació dels músics amb els seus directors



Valoració de l'actitud personal



Nerviosisme experimentat pels músics quan participen amb l'agrupació



Emocions experimentades

### Discussió i conclusió

Els resultats exposats demostren que el clima socioemocional que envolta el treball realitzat a les agrupacions musicals juvenils és molt positiu, la qual cosa afavorirà el desenvolupament de les relacions interpersonals, l'aprenentatge significatiu, el sentiment de pertinença, l'alfabetització emocional... La combinació de la tasca i les emocions experimentades a assaigs i concerts ajudaran a tot aquest desenvolupament ja que són complementaries. L'adquisició de tots aquests factors contribuirà a la formació integral dels joves i a la millora del seu benestar tant individual com social.

XIV Jornades d'Educació Emocional  
L'EDUCACIÓ EMOCIONAL AL CENTRE DEL CANVI EDUCATIU  
Barcelona, 16 i 17 de març de 2018

UNIVERSITAT DE BARCELONA



## DIMENSIÓ EMOCIONAL A LA MÚSICA TRADICIONAL CATALANA: PERFIL PSICOSOCIAL DELS MÚSICS

Maria Antònia Pujol i Subirà, Josep Gustems i Carnicer (jgustems@ub.edu), Caterina Calderón Garrido  
Universitat de Barcelona

### Introducció i Objectius:

Els estudis relacionats amb la música tradicional i popular s'ocupen de les característiques melòdiques, rítmiques, estructurals, harmòniques, tímbriques i expressives de la música que es toca, la seva procedència, la seva funció i el seu context d'utilització.

En aquest estudi volem complementar aquest coneixement amb una altra visió: la dimensió emocional i psicosocial dels músics que la interpreten.

El nostre objectiu és establir un perfil emocional dels músics que interpreten música tradicional mitjançant l'anàlisi d'algunes característiques d'aquest col·lectiu: personalitat, malestar psicològic, autoestima, lideratge, autoeficàcia i estratègies d'afrontament.

### Mètode:

Aquest estudi forma part d'una tesi doctoral que realitza un estudi descriptiu exploratori de tipus *ex post-facto* a partir d'un protocol aplicat *on line* a una mostra de 347 intèrprets, estudiants i professors de música tradicional catalana.

El protocol estava format per:

- 1) Personalitat: Big Five Inventory – BFI-10 (Rammstedt, 2007),
- 2) Malestar psicològic: BSI (Derogatis, 1993),
- 3) Autoestima: Escala d'Autoestima (Rosenberg, 1965),
- 4) Lideratge: LID (Avila de Encio, 2012),
- 5) Autoeficàcia professional: MBI-GS (Schaufeli, Maslach, Leiter i Jackson, 1996)
- 6) Estratègies d'afrontament: CRI-A, (Moos, 2010) davant d'un problema o una situació estressant.



PERSONALITAT



AUTOESTIMA



AUTOEFICÀCIA



FONTS D'ESTRÉS



AFRONTAMENT



BENESTAR PSICOLÒGIC



LIDERATGE

### Resultats i Conclusions:

- El perfil psicològic general dels músics que fan música tradicional i popular a Catalunya és el de persones sociables, amb tendència a la diversió, la xerrada, l'assertivitat, i la recerca d'emocions positives. Són persones organitzades, persistents i responsables, amb una autoestima moderada i una capacitat de lideratge moderada-alta. Són molt eficaços a nivell professional i es mostren satisfets amb el seu treball i la seva realització personal. La feina els provoca poc desgast emocional o cinisme.
  - El tipus de problemes que solen descriure són afectius, de salut i laborals; que provoquen un estrès entre mitjà i moderat, i senten que el poden controlar bastant. Davant d'un problema intenten evitar pensar-hi, i si no poden evitar-ho, el reavaluen i es preparen mentalment per afrontar-lo, buscant activitats substitutives i noves fonts de satisfacció.
  - Assenyalen presentar malestar psicològic, depressió i somatització. Els trets de personalitat que millor els defineixen són: neuroticisme, extraversió i responsabilitat; això vol dir que són persones propenses a tenir malestar psicològic, amb idees poc realistes, necessitats excessives o amb dificultats per tolerar la frustració, amb tendència a la preocupació, inseguretat o a experimentar emocions negatives.
  - La feina de músic tradicional i popular es troba per interacció social on cadascú és ell mateix però necessita del grup per poder treballar i fer música, les hores d'estudi i d'exigència amb un mateix per tocar el màxim de bé possible un o més instruments, la capacitat de saber gestionar el lideratge personal dins del grup i el trobar l'equilibri entre el passar-s'ho bé quan es toca i l'exigència personal del tocar bé, són tasques complexes de portar a terme amb tranquil·litat i serenitat.
- El perfil dels participants és doncs, plenament coherent amb les característiques sociolaborals dels contextos on interactuen, esdevenint un agent essencial en el desenvolupament emocional d'aquestes persones.

### Referències:

- Avila de Encio, C. (2012). LID. Cuestionario para valorar la capacidad de liderazgo. (BFI-10) <http://www.psico.univie.ac.at/~psychology/avila/encio/encio.html> [Consulta: 2 de novembre 2016].
- Derogatis, L.R. (1993). Brief Symptom Inventory (4th Ed.). Minneapolis, MN: National Computer Systems.
- Moos, R. H. (2010). Inventario de Respuestas de afrontamiento para adultos. Madrid: Test Ediciones.
- Rammstedt, J. O. (2007). Measuring personality in one minute or less: A 10-item short version of the Big Five Inventory in English and German. *Journal of Personality Research*, 41, 203-212.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University.
- Schaufeli, W., Leiter, M., Maslach, C., i Jackson, S. (1996). *Maslach Burnout Inventory (MBI) Manual-General Survey*. New York: Little & J. Nacht.





"OBRIGADO POR  
PERGUNTAR  
SOBRE AS  
COISAS QUE  
SENTO"  
ALUMNO 16  
AÑOS

## AVALANDO PROGRAMAS EDUCATIVOS: Inteligencia Emocional Auto percibida en Adolescentes en Brasil

Patricia Torrijos Fincias  
Facultad de Educación,  
Universidad de Salamanca (Salamanca, España)

Maria José Rodríguez Conde  
Instituto Universitario de Ciencias de la Educación  
Universidad de Salamanca (Salamanca, España)



Maria Vaquero Diego  
Programa de Doctorado Formación en la Sociedad del Conocimiento  
Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (Salamanca, España)

Mauricio Pietrocola  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo  
Desenvolvimento de estratégias inovadoras no Ensino (São Paulo, Brasil)



### OBJETIVOS

#### Objetivo General

- Comprobar la necesidad de proyectar e implementar en las escuelas SESI programas de Inteligencia Emocional para adolescentes.

#### Objetivos específicos

- Conocer la Inteligencia Emocional Auto percibida en adolescentes en Brasil, en el Centro Educacional Belenzinho 032 en São Paulo.
- Conocer la autopercepción de adolescentes en dimensiones relativas a la atención, claridad y reparación emocional
- Ofrecer evidencias de la necesidad de implementar programas de educación emocional en las escuelas públicas

### INSTRUMENTO

Se emplea la versión española del Trait Meta- Mood Scale (TMMS-24) (Extremera, Fernández-Berrocal y Ramos, 2004), una medida de autoinforme que consta de 24 ítems en escala tipo Likert de 5 puntos. Evalúa la inteligencia intrapersonal percibida a través de tres dimensiones: Atención Emocional, Claridad Emocional y Reparación Emocional.

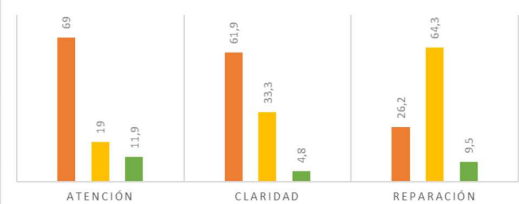
El instrumento se aplicó con una muestra de 42 participantes del Centro Educacional 032 Belenzinho en Noviembre de 2017.



### RESULTADOS

#### IE AUTOPERCIBIDA POR LOS PARTICIPANTES

■ Puntuación baja ■ Puntuación media ■ Puntuación alta



Los resultados muestran que el 69% de los encuestados informo niveles bajos en la dimensión de atención emocional y solamente el 19% informaron niveles medios o adecuados.

En cuanto a la comprensión de los estados emocionales, es decir, la dimensión de claridad emocional, el 61,9% de los participantes presentaron niveles bajos, frente al 38,1% restante, donde únicamente un 4,8% (2 participantes) evidenciaron niveles altos en esta dimensión.

En la dimensión de reparación emocional encontramos el mayor porcentaje de puntuaciones medias o adecuadas (64%), siendo la dimensión en la que se detectaron una menor proporción de puntuaciones bajas, con respecto a las otras dos dimensiones estudiadas.



### DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados evidencian una alta proporción de niveles bajos en las tres dimensiones de la Inteligencia Emocional estudiadas, algo que ya ha sido evidenciado en otros estudios como que en estudios como los de Extremera y Fernández-Berrocal, 2013; Palomera, Martín Salguero, & Ruiz Aranda, 2012 o Pérez-Escoda y Pellicer, 2009) y en otros contextos y países. El uso de este cuestionario nos permite mostrar algunos resultados para seguir trabajando por garantizar una educación integral en los centros, donde se le de al desarrollo socioemocional la importancia que se requiere, y donde las distintas estrategias que se lleven a cabo han de tener presentes resultados como los que se presentan, de cara a adaptar las distintas intervenciones educativas a las necesidades manifestadas. Además, se puso de manifiesto una gran aceptación por parte de los adolescentes a la hora de realizar este estudio, siendo muestra de ello un mensaje que dejó a la investigadora un participante: "Gracias por preguntar sobre lo que siento"

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra Alzina, R., Pérez González, J. C., & García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5, 88-103. doi: 10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x
- Entremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y maestros*, 352, pp.34-39.
- Ferragut, M., & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Emotional intelligence, well-being and academic achievement in preadolescents*, 44(3), 95-104.
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., & Woods, K. (2007). Emotional intelligence and education: A critical review. *Educational Psychology*, 27(2), 235-254.
- Palomera, R., Martín Salguero, J. y Ruiz Aranda, D. (2012). La percepción emocional como predictor estable del ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicología Conductual*, 20 (1), pp. 43-58.
- Pérez-Escoda, N. y Pellicer, I. (2009). Necesidad de desarrollo emocional en la adolescencia». Comunicación presentada a las I Jornades La tutoria a l'ESO al segle XXI. Recuperado de <http://ice-ub-eprat.blogspot.com/search/label/4.%20PON%C3%83NCIES>

## Aplicació i Avaluació d'un Programa de Desenvolupament de Competències Emocionals (PDCE)

### Capacitació Professional en Orientació i Inserció Sociolaboral

Núria Pérez Escoda: nperezescoda@ub.edu

Kàtia Velar: kvelar@copc.cat

#### INTRODUCCIÓ

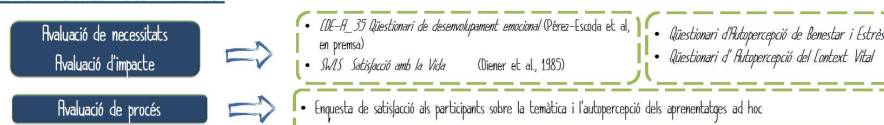
El Projecte Brúixola consisteix en una **capacitació en orientació i inserció sociolaboral** impulsada per la **Fundació Privada Gentis i Orienta Pro**. Està adreçat a persones joves amb formació en l'àmbit social i beneficiàries del **Programa de Garantia Juvenil**. Dins d'aquest projecte s'inclou una formació específica en desenvolupament de competències emocionals de vint hores de durada, que inclou una avaluació que ha permès valorar el grau de millora experimentat en les persones participants pel que fa a aquestes competències transversals.



#### OBJECTIUS DEL PROGRAMA DE DCE

- ✓ Millorar competències transversals clau per a l'ocupabilitat a través de l'educació emocional.
- ✓ Avaluat el grau de millora en desenvolupament de competències emocionals de els/les participants en el programa.

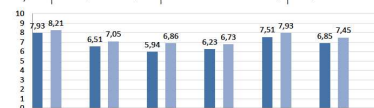
#### METODOLOGIA D'AVALUACIÓ DEL PROGRAMA



#### RESULTATS

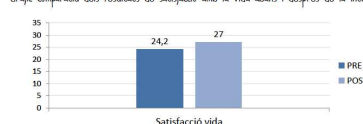
*DCE-A\_35 (Questionari de desenvolupament emocional)*

Gràfic comparatiu dels nivells de competència emocional abans i després de la intervenció.



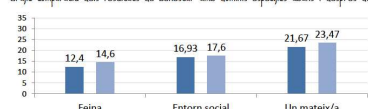
*The Satisfaction with Life Scale (SWS), (Diener et al., 1985)*

Gràfic comparatiu dels resultats de satisfacció amb la vida abans i després de la intervenció.

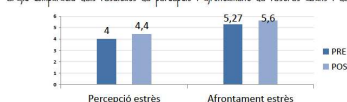


#### Questionari d'Autopercepció de Benestar i Estrès

Gràfic comparatiu dels resultats de benestar amb dominis específics abans i després de la intervenció.

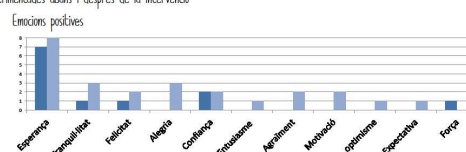
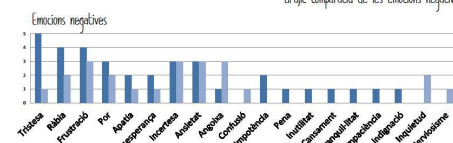


Gràfic comparatiu dels resultats de percepció i afrontament de l'estrès abans i després de la intervenció.



#### Autopercepció del context vital

Gràfic comparatiu de les emocions negatives i positives experimentades abans i després de la intervenció



#### CONCLUSIONS

- Els resultats obtinguts indiquen que el programa impartit ha estat adequat i ha tingut una alta satisfacció tant pel que fa als continguts apresos, com pel que fa a la metodologia emprada. A més, els participants creuen que el que han treballat els serà molt útil (8,5/ 10).
- Es pot considerar que el programa fomenta el desenvolupament de les competències emocionals proposades en el *model pentagonal del GROP* (Bisquerra i Pérez, 2007), donat que el nivell de desenvolupament de les cinc competències avaluades amb el *Questionari DCE-A\_35* (Pérez-Escoda et al., en premsa), és significativament superior al finalitzar el curs que en el seu inici.
- Pel que fa a la *Satisfacció amb la Vida*, es pot afirmar que aquesta capacitació ha millorat la percepció dels participants sobre la seva vida. Els resultats obtinguts indiquen una millora estadísticament significativa passant d'una satisfacció mitjana amb la vida a una satisfacció alta.
- Tant la percepció d'estrès com la percepció de la capacitat personal per fer front a les situacions estressants, es situen de partida dins de la consideració de nivell moderat; i tot i que s'observa un lleuger augment en la situació final. Aquest augment és possiblement produït pel fet que al finalitzar el curs els participants estaven immersos en el seu propi procés de recerca de feina. No obstant això, és interessant observar que després de la formació es manifesten més preparats per afrontar l'estrès que a l'inici.
- Les respostes recollides amb els altres *questionaris* ens permeten observar com hi ha un augment de la percepció d'emocions positives i una disminució de les negatives associades amb la seva situació laboral al final del curs.

#### REFERÈNCIES

- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista educación XIX*, 10, 61-82.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R.J. & Grifin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Pérez-Escoda, N. i Alegre, R. (en premsa). Validación del cuestionario de desarrollo emocional de Brúixola (DCE-A35).

Les autores agraeixen l'ajuda per a Grups de recerca-2017 atorgat per la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona





# ESTAT DE LA QÜESTIÓ DE L'EDUCACIÓ EMOCIONAL EN LES UNIVERSITATS ESPANYOLES

Judit Teixiné\*, Rafael Bisqueria\*\*, Gemma Filella\*, Agnès Ros-Morente\*

\*Universitat de Lleida. Facultat de Educació, Psicologia i Treball Social. Departament de Pedagogia i Psicologia. Lleida, Espanya

\*\*Universitat de Barcelona. Facultat de Educació. Departament de Mètodes d' Investigació i Diagnòstic. Barcelona, Espanya

E-mail: [iteixine@pip.udl.cat](mailto:iteixine@pip.udl.cat)

És important incloure l'Educació Emocional en l'àmbit de la docència. Un requisit bàsic per poder ser un bon professional emocionalment és tenir un bagatge emocional i pedagògic per tal de proporcionar eines que desenvolupin les competències emocionals de l'alumnat. (Iglesias-Cortizas, 2009).

## OBJECTIU

L'objectiu d'aquesta investigació és conèixer en quin estat es troba actualment els continguts de l'Educació Emocional dins dels graus universitaris, relacionats amb l'educació, que s'imparteixen en l'estat espanyol.

## MÈTODE

El mètode d'aquesta investigació és qualitatiu - no experimental

## INSTRUMENTS

Registre Ad.Hoc  
Exemple de registre

## MOSTRA

71 universitats → 6 graus universitaris  
Educació Infantil  
Educació Primària  
Pedagogia  
Educació Social  
Treball Social  
Psicologia

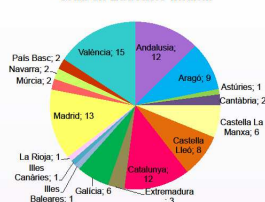
Comunitat Autònoma	UNIVERSITAT	Titulació	Assignatura i Crèdits
Andalucía	Universitat d'Almeria	Grau en Educació Infantil	<b>PRIMER CURS:</b> • Observación Sistemática y Análisis de Contextos (OBLIGATORIA-6C) • Sociedad, escuela y democracia (OBLIGATORIA-6C) <b>QUART CURS:</b> • <b>Corporalidad y Desarrollo Emocional en Edad Infantil (OPTATIVA-6C)</b>
		Grau en Educació Primària	<b>PRIMER CURS:</b> • Sociedad, Escuela y Democracia (OBLIGATORIA-6C) • Sociología de la Educación y de la familia (BÁSICA-6C)

## RESULTATS

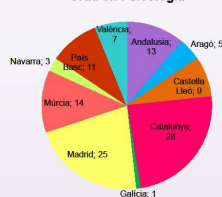
Nombre total d'assignatures que contemplen l'Educació Emocional en les universitats de l'estat espanyol



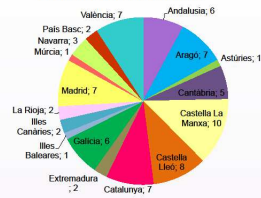
Grau en Educació Infantil



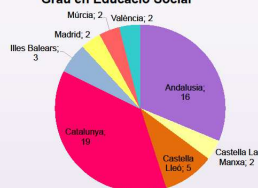
Grau en Psicologia



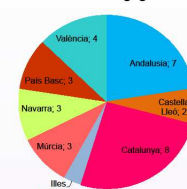
Grau en Educació Primària



Grau en Educació Social



Grau en Pedagogia



Grau en Treball Social



## CONCLUSIONS

L'educació Emocional té un paper fonamental en el desenvolupament integral de les persones, és per aquest motiu, que s'ha de treballar des de l'Educació Emocional. Tot i això, actualment no es contempla de forma específica en els currículums educatius. Si en aquests documents es tinguessin en compte l'Educació Emocional, les facultats que formen futurs docents es veurien obligades a treballar i impartir assignatures per poder desenvolupar les competències emocionals dels docents, proporcionant, d'aquesta manera, recursos a l'alumnat per a què siguin ells/es els qui desenvolupin, positivament, les competències emocionals. Com s'ha pogut observar en els resultats, tots els graus universitaris, relacionats en l'àmbit educatiu, a nivell nacional contemplen l'Educació Emocional, no obstant, el nombre d'assignatures que s'imparteixen i tenen en compte l'Educació Emocional és bastant baix.

Segons els resultats obtinguts en l'estudi, els graus que més contemplen l'Educació Emocional i per tant formen professionals tenint en compte l'àmbit emocional són: Grau de Psicologia (116 assignatures en total), Grau d'Educació Infantil (96 assignatures en total) i el Grau d'Educació Primària (85 assignatures en total).

## BIBLIOGRAFIA

- Bisqueria, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclé de Brouwer.
- Extremera, N. i Fernández-Bercoval, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-10.
- García-Raga, L., i López-Martin, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555. doi: 10.4438/1988-59X-RE-2010-356-050.
- Gil-Orlarte, P., Palomera, R. i Brackett, M.A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence, and academic achievement among high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Olmedo, M.E. (2013). Enfoques de aprendizaje de los estudiantes y metodología docente: Evolución hacia el nuevo sistema de formación e interacción propuesta en el EEES. *Revista de Innovación Educativa*, 31(2), 411-429.



**Mover los sentimientos**  
Juego que desarrolla la inteligencia emocional  
[www.moverlossentimientos.com](http://www.moverlossentimientos.com)  
Adolescentes y adultos  
Facilita la conciencia emocional  
a través de la expresión simbólica

#### Bibliografía y recursos

- Borges, J. L. (2001) *Arte Poética*. Sete conferencias. Barcelona: Oliba.  
Ostroszenthal, M. (1990) *Creatividad: el sur y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós Ibérica.  
Gardner, H. (1983) *Arte, mente y cerebro: Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona [etc.]: Paidós.  
Gaztanga, M. (2010) *¿Qué nos hace humanos?* Barcelona [etc.]: Paidós.

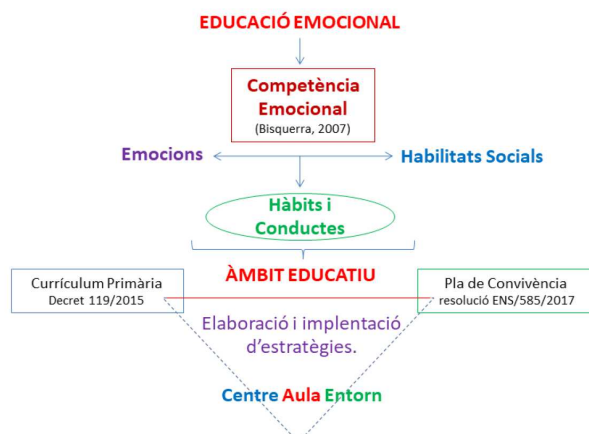
- Maslow, A. (1990) *La Personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.  
Steiner, G. "Yo intento fracasar mejor". *El país semanal*, nº 1005, domingo, 24 de agosto de 2006. Entrevista de Juan Cruz.  
Vygotsky, L. S. (1960) *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.  
Zambrano, M. (1992) *El hombre y lo divino*. Madrid: Struela.

Una experiencia en el IES Fort Pius (Barcelona) asesorada por Mercè Gil Villos/Orientador educatiu del IES con el facilitador "Mover los Sentimientos" de Carmen Sanjuán Pertusa\* (Pasado en E. Emocional y Bienestar, Ma. BB.AA.) y Fina Riera Soler (Maestría E. Infantil 0-3)

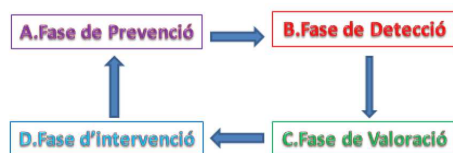


Ramón Hidalgo Raya  
Irantzu Muniáin Matos  
rhidalgo@la-farga.org

## Programa de Convivència del Centre

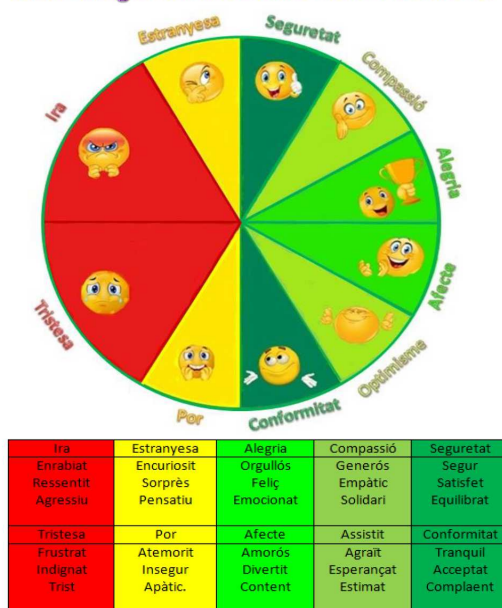


### 1. Protocol de Convivència



Font: Resolució ENS/585/2017

### 2. Estratègia Cercle d'emocions Axenroos



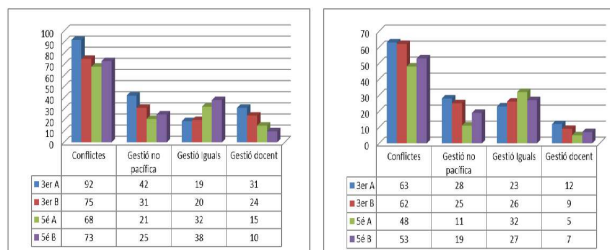
Font: adaptat d'Hidalgo i Muniáin (2017)

### 3. Estratègia PDVI - Gestió de conflictes



### Resultats

Taula 3. Resolució de conflictes



A. Setembre 2017-Novembre 2018

B. Novembre 2017-Gener 2018

### Conclusions

-L'esbarjo esdevé un espai ideal per educar les emocions i les habilitats socials de l'alumnat.

-Cal incloure en els Programes de Convivència dels centres accions planificades en el temps de lleure.

-L'implementació d'estratègies per desenvolupar l'Educació Emocional comporta més autonomia a l'alumnat en la resolució de conflictes.



## Programa para desarrollar la **RESILIENCIA** en lugares de alta vulnerabilidad social

### Contexto

En Argentina 1 de cada 2 adolescentes de entre 13 y 17 años vive en situación de pobreza o indigencia.

### Objetivos

Numerosos estudios demuestran que contribuir a que las personas, especialmente niños y jóvenes, desarrollen sus competencias emocionales y sociales ayuda a prevenir conductas conflictivas, mejora la empleabilidad y promueve la inversión adecuada en habilidades cognitivas y académicas. Incluso se ha demostrado que los rasgos de la personalidad, que fueron reconocidos por mucho tiempo como estables, realmente son maleables a lo largo de los primeros años de la adultez (BID, 2017).

### Resiliencia y Educación para la Resiliencia

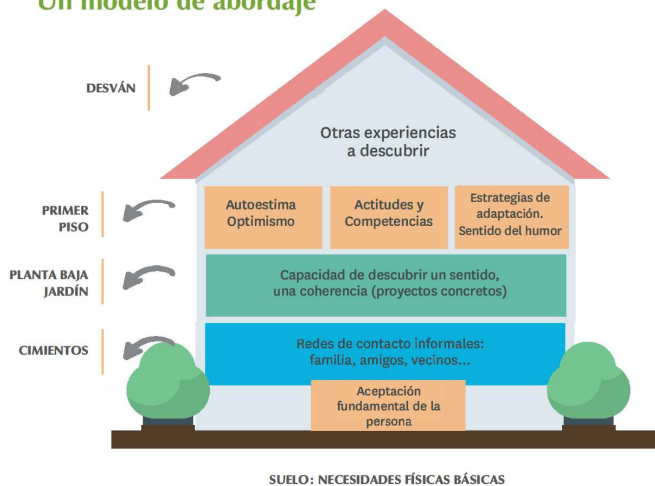
**Es la capacidad de salir adelante desde la adversidad.** Es una metáfora generativa que construye futuros posibles sobre la esperanza humana y la consecución de la felicidad ante los sufrimientos, los traumas y el dolor padecido.

La resiliencia nunca es absoluta, es variable en el tiempo y siempre de origen simultáneamente intrínseco y epigenético. Es el resultado de un equilibrio entre diferentes factores: factores protectores, de riesgo y personalidad del ser humano.

El nuevo enfoque de la resiliencia propone impulsar un modelo centrado en la prevención y basado en las potencialidades y en los recursos que la persona posee, en el respeto y la aceptación incondicional del otro (no de su comportamiento) y no en el tradicional de los riesgos y aspectos negativos que había primado durante años.

Sobre esta base se diseñó este programa que tiene como foco enseñar habilidades y competencias que permitan desarrollar la resiliencia en centros de educación no formal ubicados en zonas de alta vulnerabilidad social.

### La Casita de Vanistendael y Lecompte (2002) Un modelo de abordaje



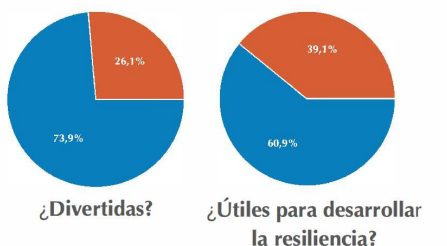
### Siguiendo este modelo, el programa busca desarrollar las siguientes habilidades:

- Aceptación profunda de la persona basada en el autoconocimiento
- Identificación y desarrollo de redes de sostén social
- Capacidad de encontrar un profundo de la vida/espiritualidad
- Autoestima
- Competencias específicas como: autoconfianza, autonomía y proactividad, capacidad de relacionarme, comunicación, iniciativa, flexibilidad para aceptar normas y límites de otros, negociación y resolución de conflictos
- Humor, actitud positiva, tolerancia a la frustración y otras estrategias de adaptación

### Resultados



### Las actividades que hemos realizado, te han resultado:



Banco Interamericano de Desarrollo, 2017. Informe de sostenibilidad del BID 2017. [https://publications.iadb.org/handle/11319/88157?local=attributes&Vanistendael,%20S.,%20Lecomte,%20J.%20\(2002\).%20La%20felicidad%20es%20posible.%20Despertar%20en%20niños%20maltratados%20la%20confianza%20en%20sí%20mismos:%20construir%20la%20resiliencia.%20Barcelona:%20Gedisa.](https://publications.iadb.org/handle/11319/88157?local=attributes&Vanistendael,%20S.,%20Lecomte,%20J.%20(2002).%20La%20felicidad%20es%20posible.%20Despertar%20en%20niños%20maltratados%20la%20confianza%20en%20sí%20mismos:%20construir%20la%20resiliencia.%20Barcelona:%20Gedisa.)



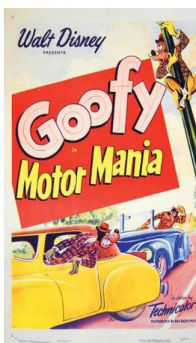
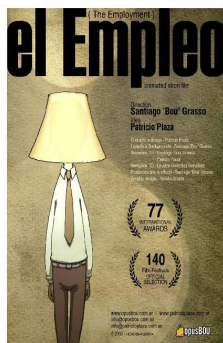
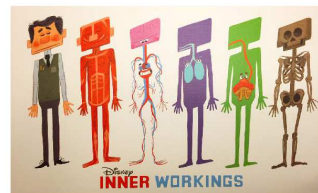
## Curtmetratges animats per al desenvolupament de competències emocionals a l'educació primària

A les escoles cada vegada més es fan servir programes d'educació emocional per tal de millorar el clima social i el desenvolupament socioemocional dels alumnes. Una de les activitats didàctiques que es poden incloure en aquest tipus de programes són el visionat i l'anàlisi de curtsmetratges animats: pels continguts socioemocionals que tracten i la motivació que susciten entre els alumnes d'educació primària. A continuació us oferim alguns exemples que poden servir com a recurs per a la comprensió i l'assoliment de les cinc competències emocionals del GROU. Aquesta proposta pretén fer reflexionar a pares i docents sobre el bon ús i l'elecció de materials audiovisuals, els quals poden contribuir a l'aprenentatge competencial dels alumnes d'infantil i primària.

### Consciència emocional

Per conèixer les pròpies emocions i les dels altres podem fer servir:

- *Tin Toy* (1988). Les joguines d'un salvatge bebè s'amaguen per evitar ser destrossats. La seva darrera adquisició no serà una excepció, fins que la joguina s'adona que el bebè està trist i surt del seu amagatall per consolar-lo.
- *The Last Knit* (2005). L'obsessió per cosir porta a una dona fins l'abisme.



### Regulació emocional

Per aprendre a manejar les emocions de forma adequada podem fer servir:

- *Goofy. Motor Mania* (1950). Goofy és un ciutadà exemplar fins que puja al cotxe, on mostra la seva cara més agressiva.
- *Inner Workings* (2016). Un home intenta equilibrar els desitjos de la raó i l'emoció.



### Autonomia emocional

Per millorar aspectes com la motivació i l'autoestima podem fer servir:

- *El empleo* (2008). El curt ens mostra amb una metàfora força colpidora l'alienació del treball. D'aquesta manera, ens ajuda a prendre consciència sobre el valor de treballar amb motivació.
- *Piper* (2016). Un ocell aprèn a sobreposar-se als seus temors amb l'ajuda d'altres animals del seu entorn.

### Habilitats per la vida i el benestar

Per orientar millor la vida tant personal com social podem fer servir:

- *Time* (2017). Una família es distancia com a conseqüència de les tasques del dia a dia.
- *Musicland* (1935). Versió instrumental de Romeo i Julieta, tot i que amb final feliç.



### Competències socials

Per aprendre a relacionar-se adequadament podem fer servir:

- *French Roast* (2008). Un home estirat ignora les necessitats de la gent del seu voltant, fins que una sèrie d'esdeveniments l'obligaran a acceptar l'ajuda de qui menys ho espera.
- *For the birds* (2000). Un grup d'ocells cruels rep el seu merescut després de burlar-se d'un company menys agraciat.

# LES EMOCIONS ACTIVEN L'APRENENTATGE

Cinta Forcadell Vericat. cinta.forcadell@urv.cat URV CTE

Volem una escola que estiga oberta als canvis, que proporcione eines per ser reflexius i investigadors; que ens ensenye a treballar en equip, expressar les emocions i alhora afavoreixi l'empatia, fomenti la cooperació i la consciència social.

**Desenvolupament:** Activitat basada en la creació d'un producte significatiu a partir de les vivències de la biografia personal—

**CONSIGNA:**

T'has d'emocionar (Intrapersonal)

Has d'emocionar als altres (Interpersonal)

**Objectius:**

- Descobrir l'essència interior
- Activar les emocions pròpies
- Potenciar l'autoestima
- Reconèixer els nostres "live events"

Utilitzem el Model 4x4. El seu nom deriva de les 4 fases del procés reflectides a l'acrònim AIRE (anàlisi, investigació, resolució i avaluació).

FASE	DOCENT	ESTUDIANTS
<b>1. Activació del coneixement</b>	- Presenta problemes - Forma grups - Supervisa el pla	- Repartiment de rols - Pluja d'idees
<b>2. Recerca, investigació</b>	- Facilita els recursos - Retroalimentació	- Gestionen i organitzen la informació
<b>3. Producte, informe</b>	- Acompanya	- Dissenyen solucions - Transmeten per escrit - Elaboren presentacions
<b>4. Avaluació</b>	- Reflexió grupal - Avalua les competències	- Presenten les solucions a la resta de la classe - Avaluen i coavaluen la seva activitat

Font: Model 4x4. Carmé Arpi (2012, p. 216-217)

**Desenvolupament:**

Es treballa de manera globalitzada utilitzant la **metodologia ABP** com a eix didàctic. El procés és el següent: el professor encomana unes tasques bàsiques al GG (gran grup) i unes més específiques als PP (petits grups). Els alumnes realitzen les recerques pertinents, elaboren el material proposat i lliuren el producte: l'arbre dels desitjos, la carta misteriosa, el peluix encriptat, el llibre de les nostres vides, la pel·lícula de les mil llàgrimes, el marc de les coses positives, la maleta dels somnis, el vaixell de les emocions...

**El Disseny i l'elaboració del producte** es realitzen a partir de materials diversos sense posar-hi límits amb la mida, les característiques, els colors, les formes, les textures, els usos convencionals...Es poden utilitzar materials naturals, orgànics, degradables, intangibles, objectes de rebuig, de reciclat, nou, vell, reutilitzat, quotidià, industrial...

Aquest projecte demana tenir plena **disponibilitat cognitiva i emotiva**, és a dir, obrir la mirada i el pensament, deixar que dins vostre flueixin sensacions, sentiments, idees, records i associacions sense límit. És dona la llibertat d'imaginar i d'inventar sense cap judici previ. Cada objecte té un funcionament únic que només pot interpretar el seu creador.

El procés es realitza fent la reflexió vers als següents aspectes:

- Què hem après ?
- Com podem transferir aquest aprenentatge (com podem fer l'aplicació de l'activitat a l'aula d'educació infantil).
- Generar l'elaboració del propi marc teòric a partir de premisses relacionades amb:
- **El tipus d'aprenentatge/Emoció/Creativitat/Intel·ligència interoceptiva/noves metodologies**

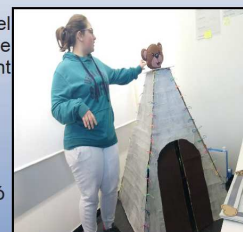
**Conclusions:** Activitat que ens facilita reconèixer les motivacions personals i els interessos intrínsecs; és a dir, identificar quin és el nostre "elemento" de Ken Robinson. Per altra part, també facilita la connexió amb les vivències internes per tal d'integrar els "live events" com experiències vitals enriquidores. Ens ajuda a acceptar-nos com som i ser millors persones posant-nos al lloc dels altres. Totes estes accions ens fan aprendre a posar paraules als sentiments: **Intel·ligència emocional.**

Aquestes són les competències per desenvolupar en el segle XXI.

Gràcies al grup de 3r de grau d'Educació Infantil de les Terres de l'Ebre per proporcionar aquests moments tan màgics i inoblidables .



La carta misteriosa



El peluix encriptat

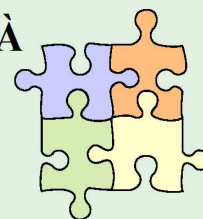


# IGUALTAT DE GÈNERE A L'INSTITUT MONTSIÀ



## Les emocions ens mouen

Cinta Forcadell Vericat professora de l'Institut Montsià. [cintaforcadell@iesmontsia.org](mailto:cintaforcadell@iesmontsia.org)  
 Àngels Cabrera Giner professora de l'Institut Montsià. [angelscabrera@iesmontsia.org](mailto:angelscabrera@iesmontsia.org)



**JUSTIFICACIÓ:** Vivim en un món endocèntric. Cada vegada més dones assassinades a Espanya, concretament 68 dones durant el 2017 i 13 fills i filles de les mateixes...; 9954 víctimes ateses a Catalunya.

### OBJECTIUS:

- Conscienciar en la IG i les relacions tòxiques de parella.
- Fomentar la participació dels joves de l'institut Montsià en la igualtat de gènere.
- Implicar els alumnes en tot el procés.
 

DIAGNÒSTIC  
PLANIFICACIÓ  
IMPLEMENTACIÓ  
AVALUACIÓ
- Generar actituds, creences igualitàries i d'autocontrol.

**COM:** amb metodologies participatives:

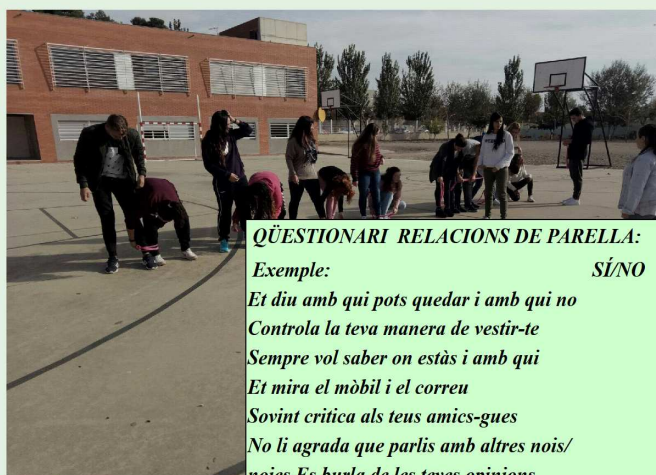
- ApS. Aprenentatge per Servei.
- ABP. Aprenentatge Basat en Problemes: és una metodologia d'aprenentatge actiu centrada en l'estudiantat en la qual es planteja a un grup d'alumnes un problema real, que permet desenvolupar hipòtesis explicatives i identificar necessitats d'aprenentatge per comprendre millor el problema i assolir els objectius d'aprenentatge establerts.

### DESENVOLUPAMENT:

Els alumnes de CFGM 2<sup>n</sup> APESID Atenció a persones en situació de dependència es despleguen per totes les aules de l'institut emplaçant que tot l'alumnat de cicles contestin un qüestionari de 20 preguntes per detectar casos vers les possibles relacions abusives de parella.

Seguidament, s'implementen activitats de sensibilització i dinàmiques triades pels estudiants, per tal de remoure emocions i produir un canvi cognitiu cap a la igualtat de gènere. Posteriorment, es tabulen els resultats detectant els casos susceptibles d'atenció i els casos d'alerta.

En un segon procés es fan xerrades específiques en aquelles aules en què es considera que necessiten més atenció especialitzada, implicant als professionals del sector.



### QÜESTIONARI RELACIONS DE PARELLA:

Exemple: SÍ/NO

Et diu amb qui pots quedar i amb qui no

Controla la teva manera de vestir-te

Sempre vol saber on estàs i amb qui

Et mira el mòbil i el correu

Sovint critica als teus amics-gues

No li agrada que parlis amb altres nois/noies

Es burla de les teves opinions

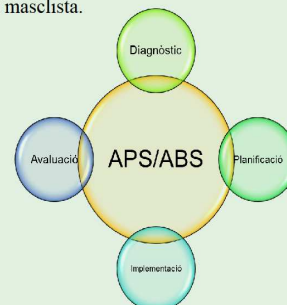


### VALORACIÓ:

S'implica als alumnes amb un problema real que ells mateixos vivencien i se'l fan seu. S'emocionen, fan propostes i actuen en conseqüència.

### CONCLUSIONS:

Considerem que aquest mètode preventiu de treball es pot extrapolar a tots els centres educatius, i constatem que hem detectat i reduït casos de violència masclista.



XIV JORNADES D'EDUCACIÓ EMOCIONAL  
BARCELONA'18



## Aprentatge Servei



## Pensar Sentir Estimar



## Compromís i responsabilitat



## Autoconeixement i empatia

### CONTACTE

Fundació Garbí Pere Vergés  
fundacio@escolesgarbi.cat  
msindreu@escolesgarbi.cat  
938 021 327  
www.escolesgarbi.cat

# El desenvolupament de competències emocionals en l'aprenentatge-servei a les Escoles Garbí Pere Vergés

Maria Sindreu<sup>1</sup>, Montse Yuste<sup>1,2</sup>, Natalia Pueyo<sup>1,2</sup>  
<sup>1</sup>Escola Garbí Pere Vergés <sup>2</sup>Universitat Autònoma de Barcelona

## Introducció i objectius

Les Escoles Garbí Pere Vergés tenen com a eix central la Vida Social com a espai de governança de l'escola. A l'ESO aquest es comparteix amb activitats d'Aprentatge-Servei (APS), una proposta socioeducativa i solidària on els alumnes aprenen a realitzar un servei a la comunitat a través de la metodologia de projectes. L'objectiu del póster és presentar les APS que es duen a terme a les escoles analitzant l'impacte que tenen en el desenvolupament de les competències emocionals dels alumnes.

## Escoles Garbí Pere Vergés



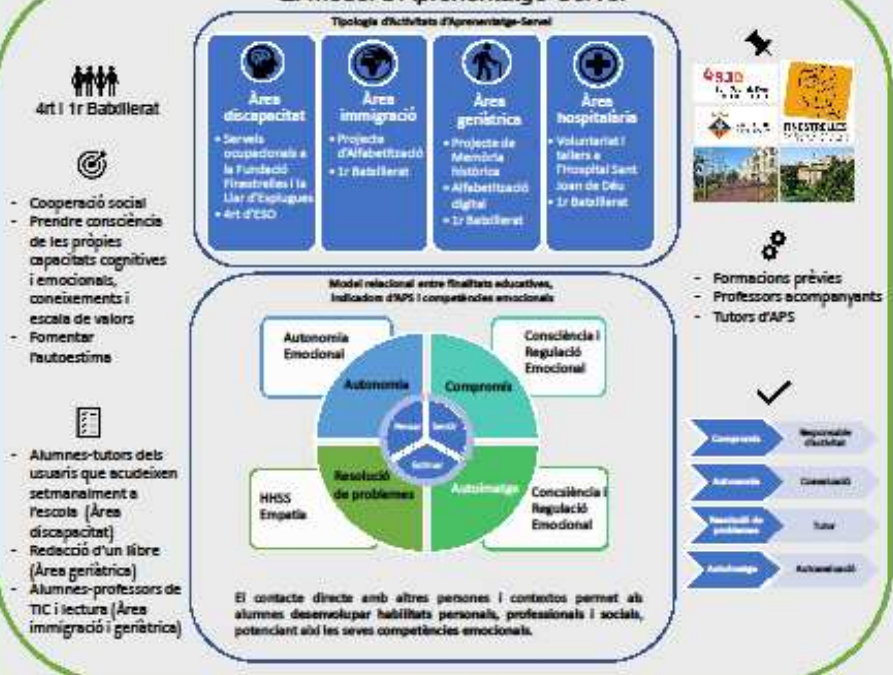
## Finalitats educatives



## Metodologia



## El model d'Aprentatge-Servei



## Discussió

### L'APS aporta

- Un aprenentatge significatiu i contextualitzat sobre el seu compromís amb la societat
- L'autonomia de les accions i la capacitat de resolució de problemes dels alumnes
- El desenvolupament i la reflexió sobre la imatge que es genera d'ell mateix
- La consciència de les seves emocions i saber regular-les

## Conclusions

### L'APS permet

- Integrar competències emocionals, interpersonal i intrapersonal
- Posar a la pràctica la regulació emocional i les habilitats socials
- Promoure l'empatia cap a problemàtiques socials de l'entorn
- Treballar l'educació emocional atenent a la diversitat.

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- García, M., i Sindreu, L. (2017). El aprendizaje servicio y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. *Contextos educativos*, 20, 127-145.
- Sindreu, P. M. (2017). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(1).



## Cohesió social en centres educatius de l'Hospitalet: moviments d'innovació pedagògica en un moment de canvi



Ana Belén Cano Hila [anabelencano@ub.edu](mailto:anabelencano@ub.edu)

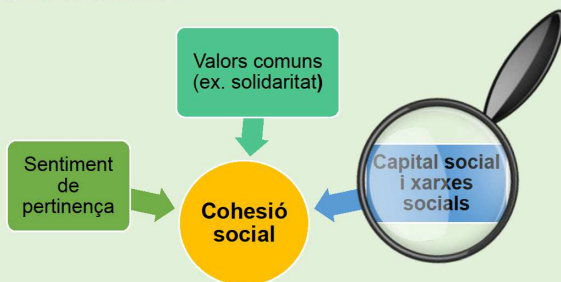
Angelina Sánchez-Martí [angelina.sanchez@uab.cat](mailto:angelina.sanchez@uab.cat)

M<sup>a</sup> Paz Sandín Esteban [mepsandin@ub.edu](mailto:mepsandin@ub.edu)

Pilar Folgueiras Bertomeu [pfolgueiras@ub.edu](mailto:pfolgueiras@ub.edu)

### Xarxes socials i cohesió social

- La cohesió social és un procés en què es tracta de **construir una realitat social heterogènia** (en termes socio-econòmics i ètnics...), tot vetllant per un cert **equilibri** social (Dekker i Bolt, 2005).
- Es construeix en base a:



### Anàlisi de Xarxes Socials

(Perspectiva del "Social Network Analysis", SNA)

#### PERSPECTIVA ATRIBUTIVA

##### Variables individuals de les persones de la xarxa

- Sexe.
- Antecedents migratoris.
- Nivell educatiu.
- Sentiment de **pertinença** a l'aula.
- Sentiment d'**estima** per part dels companys.
- Sentiment de **benestar** a l'aula.

#### PERSPECTIVA RETICULAR

##### Les relacions són la unitat mínima d'anàlisi

- Et trobes a gust amb...?
- T'agrada treballar amb...?

Força dels vincles (Granovetter, 1973)  
Naturalesa del recurs: "quantas vs. quines" (Lin, 1999)

- L'SNA permet representar gràficament la xarxa social d'un grup-classe.

- Permet veure la interacció de les característiques i atributs de totes les persones que formem part del grup.

### Estudi de cas:

#### UN AULA D'UN INSTITUT DE L'H

##### Presentació del cas

La classe estudiada està conformada per 27 estudiants; 16 nois i 11 noies. Respecte als antecedents migratoris, un 37% (10 estudiants) d'aquests alumnes són fills/es de famílies immigrades.

##### Què s'ha estudiat?

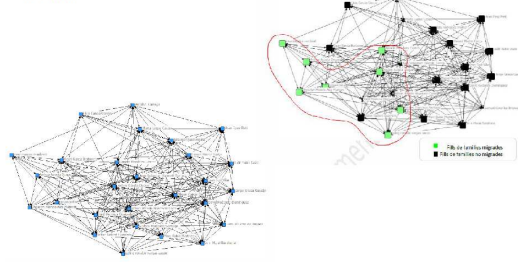
Els principals elements que s'han estudiat mitjançant l'anàlisi de la xarxa de relacions són:

- **Estructura i sub-grups:** si és una xarxa densa, dispersa... I també l'existència de sub-grups o cores segons gènere, origen, sentir-se valorat i sentir-se bon company.
- **Exploració d'atributs:** sentir-se valorat i sentir-se bon company.
- **Mesures de centralitat:**
  - a) el *betweenness* (grau d'intermediació → compta les vegades que un node apareix en els camins més curts entre cada parell de nodes).
  - b) el *degree* (grau de centralitat → fa referència al nombre d'actors als quals un actor està directament unit (tant perquè ell tria o perquè és triat)).

### Resultats:

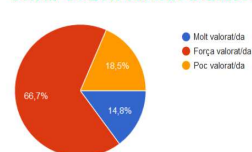
#### A) COMPOSICIÓ I ESTRUCTURA DE LA XARXA ESTUDIADA

- Xarxa força cohesionada, amb pocs nodes aïllats.
- S'aprecia l'existència de sub-grups, segons l'atribut origen familiar.

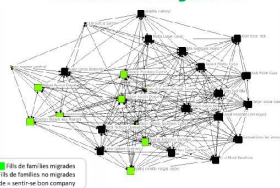


#### B) EXPLORACIÓ D'ATRIBUTS

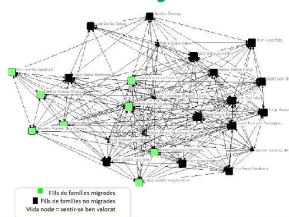
##### Sentir-se ben valorat a classe



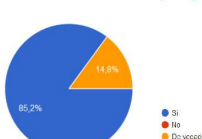
##### Sentir-se bon company i antecedents migratoris



##### Sentir-se ben valorat a classe i antecedents migratoris

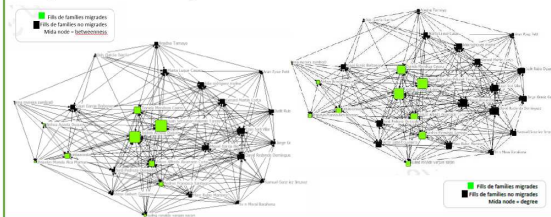


##### Sentir-se bon company



#### C) MESURES DE CENTRALITAT BETWEENNESS I DEGREE

- Des de la teoria de xarxes, i en pro de **fomentar la cohesió social**, la intermediació és un indicador fonamental. Un node amb un alt *betweenness* té control de la comunicació i, per tant, intermedia entre les comunicacions amb altres nodes. Fan lligams, relacions pont, ja que connecten, medien parts de la xarxa. La Jostein i el Juan són actors pont aquí.
- Els nodes intermediadors d'aquesta xarxa són fills/es de famílies immigrades.
- La centralitat és una clau especial a partir de la qual un actor desenvolupa un paper clarament central a l'estar connectat amb tots els nodes, els quals necessiten passar per aquest node central per connectar-se amb d'altres. Els estudiants més centrals són també fills/es de famílies immigrades.



## Referències bibliogràfiques

- Granovetter, M. S. (1973). La fuerza de los vínculos débiles. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380. Recuperat de: <http://www.ucm.es/BUCEM/revistas/cps/11308001/articulos/POSO0000130041A.PDF>
- Lin, N. (1999). Building a Network Theory of Social Capital. *CONNECTIONS* 22(1): 28-51.
- Dekker, K., i Bolt, G. (2005). Social Cohesion in Post-war Estates in the Netherlands: Differences between Socioeconomic and Ethnic Groups. *Urban Studies*, 42(13): 2447-2470.



## LA FUSTERIA COM A ESTRATÈGIA D'EDUCACIÓ EMOCIONAL AMB ALUMNES AMB NECESSITATS EDUCATIVES ESPECÍFIQUES: EL CAS DEL CEE LA GINESTA



Rafel Argemí i Baldich, rargemi2@xtec.cat

Centre d'Educació Especial La Ginesta

Psg. Vall d'Hebron 171 08035 Barcelona - Tel. i Fax: 93 427 68 45 cee-laginesta@xtec.cat agora.xtec.cat/cee-laginesta

### Introducció

L'aula-taller de fusteria del CEE La Ginesta té com a finalitat el treball de l'estat emocional dels alumnes mitjançant el treball manual amb un element natural com és la fusta.

### Centre d'Educació Especial La Ginesta

Imparteix escolaritat a alumnes d'entre 12 i 21 anys amb necessitats educatives especials i específiques, relacionades amb greus problemes en l'aprenentatge escolar, i dificultats associades com:

- a) Problemes de comportament, personalitat o conductuals.
- b) Discapacitats socials, emocionals, psíquiques o mentals.
- c) Autisme i psicosi.

### Aula-taller de fusteria

El treball amb la fusta és una activitat vivencial vinculada a l'experiència, on la possibilitat d'equivocar-se es considera part indispensable del procés d'aprenentatge.

#### Objectius

- Desenvolupar les habilitats que permetin a l'alumnat el coneixement i la comprensió dels elements de la fusta i la seva manipulació.
- Fomentar actituds, aptituds, i procediments de treball extrapolables a situacions personals i a necessitats de la vida quotidiana.
- Proporcionar un espai i un canal d'educació emocional pels alumnes participants.



#### Mètode

- El treball amb la fusta com a mitjà i no com a finalitat.
- Enfocament integral.
- Error com a element clau en el procés d'ensenyament-aprenentatge.
- Treball vivencial no basat en l'experiència prèvia de fracàs escolar.
- Activitats dirigides a les necessitats emocionals de cada alumne.
- Especial atenció: responsabilitat, constància, autoconeixement, col·laboració, motivació, i impulsivitat.

### A mode de conclusions

L'aula-taller de fusteria emergeix com un nou marc d'educació emocional basat en el treball artesà, mitjançant el qual s'incideix en l'estat emocional de l'alumne.

## Programa d'educació emocional dels 3 als 18 anys GROP



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA



García-Navarro, Esther  
esther.garcianavarro@gmail.com

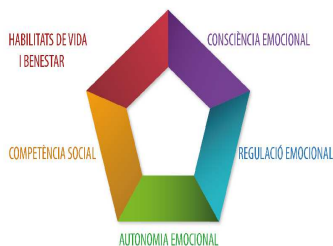
López-Cassá, Èlia  
Universitat de Barcelona

### Objectius

- ✓ Dissenyar i avaluar un programa d'educació emocional dels 3 als 18 anys seguint el model de competències emocionals del GROP.
- ✓ Contrastar teòricament dels objectius del programa amb els definits en altres programes d'abast nacional i internacional.
- ✓ Revisar, seleccionar i elaborar activitats d'educació emocional seguint el model competencial del GROP.
- ✓ Avaluar les activitats seleccionades a partir de jutges experts.
- ✓ Valorar l'impacte del programa d'educació emocional en diferents contextos educatius tant en l'àmbit formal com no formal.

### Model teòric de referència

En el model que presentem, les competències emocionals s'estructuren en cinc grans blocs: consciència emocional, regulació emocional, autonomia personal, competència social i habilitats de vida i benestar.



El model pentagonal de competències emocionals  
(Bisquerra, 2000, 2002; Bisquerra i Pérez, 2007).

### Metodologia

Aquest programa ha estat dissenyat per un conjunt de professionals que, prèviament, han estat formats en educació emocional i que atenen les edats evolutives dels 3 als 18 anys. S'han combinat metodologies tals com el treball cooperatiu i els grups de discussió.

La mostra d'estudi participant ha comptat amb centres educatius de caràcter públic i privat.

#### Procediment per l'elaboració del programa GROP

- 1) Formació a centres (2012).
- 2) Definició dels objectius (2012).
- 3) Elaboració de les activitats corresponents a cadascuna de les competències emocionals definides pel model del GROP. Les activitats contemplen l'atenció a la diversitat i la seva vinculació amb diferents àmbits curriculars (2013-2015).
- 4) Implementació i avaluació pilot de les activitats en diferents centres (2015-2018).
- 5) Disseny i selecció d'instruments per tal d'avaluar les activitats i els

### Avaluació: Fases i instruments

**1ª fase:** Avaluació de les activitats.

- Qüestionaris ad-hoc.

**2ª fase:** Avaluació de l'impacte del programa en competències emocionals de l'alumnat i dels seus efectes en el rendiment acadèmic.

- Proves estandaritzades.
- Escales d'observació ad-hoc.
- Informes acadèmics i evolutius dels infants i adolescents.

### Resultats obtinguts fins ara

- ✓ Relació d'objectius corresponents a les diferents competències emocionals dels 3 als 18 anys.
- ✓ Banc d'activitats que han estat revisades i seleccionades com a definitives per al programa.
- ✓ Avaluació de les activitats.
- ✓ Creació d'instruments d'avaluació ad-hoc.

### Bibliografia:

Bisquerra, R., i Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 1. 61-82. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5944/educxxi.1.1.10.297>

**Si estàs interessat/da en rebre informació i vols formar part d'aquest projecte pioner al món contacta amb nosaltres.**

T'ofereim:

- ✓ Un banc d'activitats seleccionades, per especialistes en educació emocional, adreçades als diferents cicles i etapes.
- ✓ Assessorament en la implementació.
- ✓ Eines d'avaluació.
- ✓ Orientació en l'estudi i anàlisi dels resultats.

**Amb agraïment per tota la implicació,  
col·laboració, professionalitat i entusiasme  
a tots els docents i professionals vinculats  
en aquest projecte i que l'han fet realitat.**





# Club de Clubes

## Primeros pasos para la autogestión del ocio

Programa de rehabilitación psicosocial para la gestión y el aprovechamiento del tiempo libre en un centro residencial de rehabilitación para personas con trastorno mental grave

Judith Manzano del Ama\*, Patricia Torrijos Fincias\*\*, Blanca Conejero González\*, Raquel Domínguez Benavente\* y Paula Morales García\*

Contacto: judith.manzano@grupo5.net

\*CRR Plasencia, SEPAD, Junta de Extremadura, Gestionado por Grupo 5

\*\* Facultad de Educación, Universidad de Salamanca

### OBJETIVO:

Facilitar la práctica de actividades de ocio normalizado en la comunidad

Planificar, realizar y evaluar actividades de ocio

Aprovechar el tiempo libre realizando actividades placenteras

Mejorar la sensación subjetiva de bienestar

Debatir sobre intereses para organizar acciones consensuadas

Aumentar la cantidad y la calidad de los contactos sociales

Satisfacer necesidades de autorrealización (Maslow, 1991)

Aumentar la motivación intrínseca para el inicio de nuevas actividades

### ESTRUCTURA DEL PROGRAMA

#### Fase previa:

Presentación del programa y propuesta de posibles Clubes y actividades iniciales. Primera toma de decisiones y creación de los primeros Clubes a partir de los intereses del grupo. Realización de actividades organizadas en torno a los Clubes.

#### Fase de implementación del programa:

Realización de actividades de ocio. Evaluación del desarrollo de cada actividad de los Clubes. Evaluación de la satisfacción de los participantes. Toma de decisiones en torno a la repetición de actividades, cierre de Clubes o apertura de nuevos Clubes en relación a experiencias e intereses. Flexibilidad en torno a la reapertura de Clubes.

Clubes abiertos actualmente elegidos por los participantes

#### MásterClub

Club Musical

Club Canino

Club Futbolero

Club de Belleza

Paraíso del cine

BurquerClub

### METODOLOGÍA:

Activa, participativa, dinámica, evaluativa y experiencial:

- 1- Sesión grupal semanal
- 2- Actividades periódicas relacionadas con cada Club

### MODELO DE OCUPACIÓN HUMANA

Niveles de Función Ocupacional: Exploración, Competencia y Logro  
Niveles de Disfunción Ocupacional: Ineficacia, e Incompetencia (Kielhofner, Reilly y Levy en Mazorra, 2003)

Club de Clubes se apoya en los niveles de función, ubicándose las tareas que se realizan actualmente entre los niveles de Exploración y Competencia. ¿Cómo? Recogiendo la huella de la experiencia para determinar si la actividad ha sido de interés, si ha gustado o si se pasa a otra distinta, y siendo capaz de realizar actividades de interés con motivación y poniendo en práctica habilidades propias y adquiridas con mayor control por parte de la persona.

### MODELOS DE REHABILITACIÓN Y RECUPERACIÓN

Rehabilitación Psicosocial: Devolver o procurar habilidades sociales para obtener la mejor calidad de vida posible (Desviat, 2010 citado en González y Rodríguez, 2010).  
Recuperación: Proceso que lleva a conseguir un mayor control de la vida a pesar de las limitaciones que produce la enfermedad (Farkas, Gagne, Anthony y Chamberlain, 2005).

Club de Clubes considera el ocio como un área principal de la vida de las personas en relación con la cobertura de necesidades de autorrealización y el bienestar personal y social. ¿Cómo? Facilitando la participación a través de la toma de decisiones en relación con la planificación, realización y evaluación de actividades que tengan que ver con intereses y metas vitales y acercando estrategias que ayuden a descubrirlos. Para intervenir con personas en situaciones de riesgo acompañándolas además de en su proceso de rehabilitación, legal, asistencial y/o educativo, en otros ámbitos de carácter más emocional para adquirir competencias básicas (Pérez-Escoda y Cabero, 2007).

### Referencias bibliográficas:

- Farkas, M., Gagne, C., Anthony, W., y Chamberlain, J. (2005). Implementing recovery oriented evidence based programs: Identifying the critical dimensions. *Community mental health journal*, 41(2), 141-158.
- Rodríguez, A., y González, J. C. (2002). La Rehabilitación psicosocial en el marco de la atención comunitaria integral a la población enferma crónica. En J. C. González y A. Rodríguez. *Rehabilitación Psicosocial y apoyo comunitario de personas con enfermedad mental crónica: programas básicos de intervención* (pp. 17-42). España: Consejería de Servicios Sociales, Comunidad de Madrid.
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Mazorra, F. J. M. (2003). Fundamentos teóricos para la planificación de las actividades ocupacionales en un Centro de Día de Salud Mental. *Terapia ocupacional: Revista informativa de la Asociación Profesional Española de Terapeutas Ocupacionales*, (32), 10-21.
- Pérez-Escoda, N., y Cabero, M. (2007). Ámbitos de aplicación de la educación emocional: proyectos innovadores y temáticas emergentes, en M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.). *Manual de orientación y tutoría (versión electrónica)*. Barcelona: Praxis.

